

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
TESE DE DOUTORADO**

**ALUNOS E PROFESSORES FAZENDO GEOGRAFIA:  
A REDE RESSIGNIFICANDO INFORMAÇÕES**

**LIGIA BEATRIZ GOULART**

**Porto Alegre  
Inverno de 2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

LIGIA BEATRIZ GOULART

**ALUNOS E PROFESSORES FAZENDO GEOGRAFIA:  
A REDE RESSIGNIFICANDO INFORMAÇÕES**

Orientador: Dr. NELSON REGO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia como requisito para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Porto Alegre  
Inverno de 2011

Goulart, Ligia Beatriz

Alunos e Professores Fazendo Geografia: a Rede  
Ressignificando Informações. / Ligia Beatriz Goulart. – Porto Alegre:  
Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFRGS, 2011.  
[200f.]

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia,  
Porto Alegre, RS - BR, 2011.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Rego

1. Geografia. 2. Pedagogia de Projetos. 3. Ensino. 4. Aprendizagem  
I. Título.

---

Catálogo na Publicação  
Biblioteca do Instituto de Geociências - UFRGS  
Alexandre Ribas Semeler CRB 10/1900

## AGRADECIMENTOS

A tese, esse trabalho acadêmico individual, ainda que pareça ser algo solitário, é construído no coletivo, fruto da colaboração de muitos sujeitos, mais ou menos envolvidos com a pesquisa. É nesse movimento que o trabalho flui e se efetiva. Há um emaranhado de fios oriundos de lugares diferentes que produzem uma rede que dá significado a investigação. No pulsar da rede conhecimentos são produzidos encaminhando deslocamentos e construindo ações. Essa tessitura envolve mais que uma produção escrita, ainda que essa possa parecer a relevante. Dela emanam conhecimentos, saberes, encontros, amizades, incentivos, ajudas, contatos, descobertas e reflexões que em movimento permitem ressignificar o processo de produção da tese. No entrelaçamento das leituras, dos experimentos, dos estudos, dos escritos emergem os atores envolvidos merecedores de reconhecimento.

A conclusão dessa etapa é uma construção coletiva que requer agradecimentos:

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul por oportunizar minha formação tanto como aluna da Graduação e do Pós-Graduação quanto como professora no Colégio de Aplicação. Esse lugar me produziu e contribuiu de forma marcante para a profissional que sou.

Ao Professor Dr. Nelson Rego meu orientador, pela amizade, acolhimento, incentivo, leituras, conversas e, ajuda sempre pertinente, ao longo do trabalho.

À escola Municipal Santa Inês que abriu as portas para a realização dessa pesquisa oportunizando a efetivação da prática.

Aos queridos alunos da turma 61 pelos importantes momentos de conversa, de carinho e, fundamentalmente pelas vivências. Esses contatos permitiram revisitar concepções e ampliar os conhecimentos sobre ensinar e aprender Geografia.

À professora Aura Stephanou, por ceder seus alunos durante um semestre para a realização das ações práticas e, ainda me recolher em sua casa para o almoço das quarta-feira.

Às colegas do CAP-UFRGS e, hoje amigas, Joyce Pernigotti, Liane Saenger pelas observações e comentários, especialmente nos momentos de desestabilização produzidos no movimento do aprender.

À Liége Westermann, minha irmã, sempre presente lendo, escutando minhas ideias e colaborando com reflexões importantes para a compreensão do processo.

À Clarice Traversini, amiga dedicada e prestativa que sempre me ajudou nos momentos de inquietação, colaborando com sua leitura acadêmica, com sugestões e, especialmente, com as conversas informais, fundamentais para os encaminhamentos da pesquisa.

Aos meus alunos da FACOS pela paciência e compreensão durante esses anos que estive produzindo a pesquisa.

Ao Marcos Westermann, sobrinho amado, pela colaboração na digitação do portfólio, mesmo reclamando da minha letra, facilitou meu trabalho.

A Teresinha Goulart, minha mãe, que sempre acreditou no potencial dos filhos incentivando-os, não medindo esforços para que estudassem e, animando minhas horas de trabalho com seu cafezinho.

## RESUMO

A tese analisa como a Pedagogia de Projetos interfere na aprendizagem dos alunos e da professora e nas práticas pedagógicas de Geografia. Nesse trabalho, utilizo a metáfora da organização de um projeto para construir a pesquisa. Início construindo a mobilização em um capítulo em que explico o sentido de escolher o portfólio como instrumento para coleta de dados e encaminho a discussão dos referenciais teóricos a partir dos quais fundamentei o estudo – as ideias de Hernandez, Levy, Maturana, Villas Boas, Callai e Cavalcanti. Em seguida, examino a prática do trabalho com Pedagogia de Projetos e as desestabilizações que esse trabalho produziu em minhas certezas, destacando a leitura e escrita como inibidores do ensinar Geografia, as fragilidades pedagógicas camufladas pela indisciplina e os questionamentos sobre ensinar ou aprender a Geografia. Ainda nesse capítulo, destaco a Pedagogia de Projetos e suas articulações com a Geografia, bem como as aprendizagens produzidas no movimento das interações com os portfólios dos alunos e os bilhetes da professora. No capítulo final, estabeleço uma conversa com os pensamentos que me produziram, para examinar os deslocamentos pedagógicos gerados pelos projetos de pesquisa, às vezes impulsionando, outras vezes inibindo as ações do professor. O caminho dessa investigação não se constituiu de forma linear. Como na lógica dos projetos de pesquisa, foram construídas redes, exibidas no emaranhado de idas e vindas que articularam os achados coletados nos diferentes instrumentos: portfólios dos alunos e da professora pesquisadora, cadernos informais de registro de conversas com colegas e outros professores, relatórios de pesquisa dos alunos e os planejamentos, tanto da proposta, quanto das aulas. A execução da Pedagogia de Projetos gerou deslocamentos em dois sentidos: aqueles que pontuaram sua validade e alcance em relação à contemporaneidade e os que criaram desestabilizações à efetivação da proposta, imobilizando algumas ações. Esses deslocamentos produziram três eixos que merecem ser destacados como aprendizagens emanadas da pesquisa: a formação, o ensinar e aprender Geografia e as práticas contemporâneas. Os escritos no portfólio produziram um processo reflexivo importante para reorganizar as ações pedagógicas, compreender as atitudes dos alunos, repensar minhas certezas em relação à Pedagogia de Projetos e estabelecer estratégias de atuação na escola, definindo avanços e recuos.

**Palavras-chave:** Geografia. Pedagogia de Projetos. Ensino. Aprendizagem.

## ABSTRACT

This thesis analyzes the way that Project Pedagogy interferes in both students' and a teacher's learning as well as in the pedagogical practices in Geography. In this work, I used the metaphor of the organization of a project to construct the research. I started constructing mobilization, in a chapter that explains the meaning of choosing the portfolio as an instrument for data collection, and discusses the theoretical references on which I grounded this study, i.e. ideas by Hernandez, Levy, Maturana, Villas Boas, Callai and Cavalcanti. Next, I examined the practice of working with Project Pedagogy and the destabilizations it caused in my certainties. I highlighted both reading and writing as inhibitors of Geography teaching, the pedagogical fragilities camouflaged by indiscipline, and questionings about teaching or learning Geography. Still in this chapter, I highlighted the work with projects and its articulations with Geography, as well as learning produced through the interactions with the students' portfolios and the teacher's notes. In the final chapter, I established a conversation with the thoughts that produced me, in order to examine the pedagogical displacements generated by the projects, sometimes stimulating, sometimes inhibiting the teacher's actions. The path of this investigation was not linearly traced. As with the project logic, networks were built, exhibited in a web of movements forward and backward that articulated the findings obtained through different instruments: students' and researcher-teacher's portfolios, informal notebooks where conversations with classmates and other teachers were recorded, students' research reports, and plans of both the proposal and classes. The practice of project pedagogy caused displacements in two senses: those that claimed its validity and reach in relation to contemporaneity, and those that generated destabilizations in the proposal, thus immobilizing some actions. These displacements produced three axes that are worth mentioning as learning stemming from the research: education; teaching and learning geography; and contemporary practices. The portfolio writings produced an important reflexive process to reorganize pedagogical actions, understand students' attitudes, rethink my certainties in relation to the project pedagogy, and establish strategies for action at school, by defining advances and drawbacks.

**Keywords:** Geography. To teach. Project Pedagogy. To learn.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Caracterização do tempo usado para coleta e reflexão de dados da pesquisa .....	21
Quadro 2: Caracterização da Pedagogia de Projetos a partir de autores representativos em função de propostas práticas em diferentes áreas do conhecimento.....	50
Quadro 3: Escolas que pesquisam e propõem a perspectiva de Projetos como prática pedagógica.....	51
Figura 1: Material produzido pelo aluno 1.....	79
Figura 2: Trabalho de aluno 2.....	80
Figura 3: Trabalho do aluno 3. ....	81
Figura 4: Trabalho do aluno 4. ....	82
Figura 5: Verso do trabalho dos alunos que receberam o texto sobre navios afundados. ....	87
Figura 6: Primeiras anotações do portfólio de um aluno da 6ª série com 13 anos. ....	150
Figura 7: Exemplo de texto produzido a partir da discussão sobre 1º de abril. ....	151
Figura 8: Trecho de um portfólio produzido em maio de 2009. Nele o aluno descreve as informações coletadas de um texto da internet.....	152
Figura 9: Texto de uma aluna de 15 anos referindo-se ao trabalho realizado durante aula. Ela interpelou a professora dizendo que iria para casa, procurando uma atenção especial. ....	153
Figura 10: Escrita produzida no portfólio por um aluno de 15 anos. ....	154
Figura 11: Interação professora aluno por meio de bilhetes. ....	159
Figura 12: Sequência de bilhetes reproduzindo um diálogo entre a professora e o aluno. ....	162
Figura 13: A sequência de bilhetes permite verificar como a aluna consegue apreender o processo de aprendizagem. ....	164
Figura 14: Sequência da interação professora-aluno .....	166



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>2 MOBILIZAÇÃO</b> .....	<b>16</b>
2.1 O SENTIDO DO PORTFÓLIO.....	16
2.2 O INÍCIO... O PORQUÊ DAS ESCOLHAS .....	24
2.2.1 Começando a colocar a mão na massa e percebendo fragilidades.....	26
2.2.2 A Geografia e o seu ensino .....	30
2.2.3 A Pedagogia de Projetos: trincando o currículo para ressignificar a Geografia Escolar .....	41
2.2.4 Construindo a mobilização do projeto de pesquisa dos alunos: iniciando uma prática cheia de certezas, mas.....	64
<b>3 PRODUZINDO, ENSINANDO, APRENDENDO E DESESTABILIZANDO CERTEZAS: O PROJETO NA PRÁTICA</b> .....	<b>74</b>
3.1 AS DESESTABILIZAÇÕES .....	76
3.1.1 Leitura e escrita como inibidores do ensinar Geografia .....	76
3.1.2 Camuflando as fragilidades: indisciplina .....	93
3.1.3 A Geografia que ensinei .....	100
3.2 A PEDAGOGIA DE PROJETOS.....	110
3.2.1 A trajetória no cotidiano da prática .....	110
3.2.2 A Geografia que consegui ensinar .....	132
3.3 DOCUMENTOS PRODUTORES DE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	144
3.3.1 Portfólios dos alunos .....	144
3.3.2 Os bilhetes da professora: mediando aprendizagens e valorizando as interações	156
<b>4 PENSANDO SOBRE OS PENSAMENTOS: OS PROJETOS PRODUZINDO DESLOCAMENTOS PEDAGÓGICOS</b> .....	<b>169</b>
4.1 OS DESLOCAMENTOS QUE IMPULSIONAM: ALCANCES DA PROPOSTA COM PROJETOS.....	169
4.2.1 As tensões e as resistências no contexto escolar.....	179
<b>5 PENSANDO SOBRE AS APRENDIZAGENS E AS POSSIBILIDADES DA PESQUISA</b> .....	<b>188</b>
<b>6 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>194</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ensinar e aprender, no século XXI, tem sido cada vez mais complexo, tendo em vista a quantidade de fatores intervenientes no processo de aprendizagem. Talvez essa complexidade não seja privilégio desse tempo, porque ensinar não é uma tarefa fácil, independente do nível de escolarização em que se encontram os alunos. Ser professor, ainda que em outros tempos e espaços, sempre foi uma tarefa extenuante e, por isso, exige um movimento que expresse compromisso social e competência profissional. Há que desenvolver práticas que possibilitem a autoprodução dos sujeitos e que tornem a sala de aula o lugar onde se promove a cidadania e a compreensão do mundo.

Meu olhar de professora compreende ensinar e aprender como conceitos imbricados, que produzem redes de conhecimentos que se estendem em muitas direções. Ser professora é estar perturbada não só pelo movimento da sala de aula, pelo envolvimento com os alunos, com as leituras, com a participação em seminários, com discussões, com grupos de pesquisa, mas também com o envolvimento e atuação na comunidade escolar. É estar aberta às trocas, arriscando-se em novos projetos.

Com o intuito de investir esforços na ampliação dos conhecimentos sobre as práticas pedagógicas, em especial aquelas relacionadas ao para ensinar/fazer/aprender Geografia e à Pedagogia de Projetos, iniciei essa pesquisa.

Ser professora de séries iniciais, do ensino básico e do ensino superior, lecionando por alunos em processo de alfabetização, de classes regulares, com necessidades especiais ou de EJA, tem me produzido e ajudado a refletir sobre a educação, especialmente sobre a aprendizagem dos alunos.

As tramas que produzem a professora que sou emergem da diversidade de vivências que compõe minha caminhada e, como rede, se ampliam pela captura das novas informações, das ações experienciadas, dos contatos aprendentes, das inquietações e das curiosidades que surgem na dinâmica do cotidiano profissional.

Essa pesquisa é fruto de desassossegos produzidos na rede, a partir dos atravessamentos que me constituíram professora. Nesse percurso, estavam: as capturas produzidas pelas inovações tecnológicas, conceituais e metodológicas; o conviver com as incertezas e as desestabilizações produtivas; o ensinar operários na fábrica; o produzir novos sentidos para minhas intuições; o ensinar alunos de diferentes níveis e idades; o formar

professores, estando em processo de formação; e o ser professora de diferentes espaços: o CAP-Ufrgs, a Facos, as redes municipal, estadual e privada, e os lugares por onde a Geografia me levou e me leva. Cada um há seu tempo produzia o emaranhado de questões provocativas e inquietantes que careciam do olhar sistematizado da pesquisa.

Nessa trajetória, marcada pela diversidade de experiências – algumas mais interessantes, outras nem tanto – muitos desafios foram surgindo. Essa história – a minha história de professora – foi sendo construída ao longo de um percurso marcado por eventos significativos; mesmo que, na época, não entendesse assim. Cabe destacar alguns que, hoje, percebo como impulsionadores dos meus interesses e curiosidades pedagógicos.

Ensinar adultos operários, no ambiente da fábrica, quando tinha 14 anos e ainda cursava o magistério constituiu-se meu primeiro e grande desafio. Era um aprender a ensinar com aqueles que já sabiam. O que parecia impossível revelava-se grandioso e enriquecedor, porque os conhecimentos produzidos pela experiência – deles – ou advindos da teoria – meus – ainda que fossem diferentes, eram significativos e contribuía para o viver do grupo. A troca produzida no encontro desses dois mundos ajudava a compreender o papel das informações e dos saberes, desvendando o sentido do ensinar a aprender.

Acompanhar a professora responsável pela turma de operários e pensar sobre o que é ser professora, antes de ser uma, permitia o exercício da reflexão em relação às concepções, às práticas pedagógicas, às relações entre os sujeitos e, especialmente, às faces do mundo do trabalho representado pelo ser professora de um lado, e pelo ser operário de outro. Estar ali vivendo aquilo que aprendia como aluna na escola normal deu um sentido concreto aos conteúdos estudados.

Alfabetizar crianças com idades entre cinco e doze anos e montar planejamentos dinâmicos e pulsantes que envolvessem os alunos com o aprender, revelou-se outro desafio importante. Traçar os caminhos para ensinar, vislumbrando as necessidades, os interesses e as possibilidades dos alunos, encaminhou importantes descobertas. Foi necessário revisitar temáticas já estudadas, explorar outros territórios e produzir novos sentidos para minhas aprendizagens; e, muitas vezes, foi necessário usar a intuição – saberes práticos oriundos de vivências em outros espaços de aprendizagem. Essa experiência foi prazerosa, mas exigiu disponibilidade, humildade, tolerância, capacidade de escutar e, principalmente, pesquisa, porque eu vinha de uma experiência como professora universitária.

A atuação no ensino superior ampliou os conhecimentos ligados às especificidades, no caso, àquelas da Geografia. Além disso, favoreceu a aproximação com as instituições de

pesquisa, ampliou contatos com professores preocupados com questões do ensino da Geografia, suscitando discussões e trocas e facilitando a inserção no meio acadêmico. A familiarização com o conhecimento produzido no meio acadêmico estabeleceu a possibilidade de pensar esse conhecimento transposto para o ensino básico. Dessas experiências, resultava o processo de alimentação de saberes, significativo porque produzido a partir de trocas e aproximações desses dois lugares - a escola e a academia -, geralmente dissociados.

A provocação para discutir o ensinar e o aprender é ampliada e constitui-se outro desafio quando agrega, às minhas experiências, o trabalho com a formação de professores. Nessa atividade, passei a vivenciar outra condição interessante. Eu era a professora de quem se esperavam soluções para problemas que eu também experimentava e sobre os quais estudava e refletia: a professora em formação, formando professores.

Trabalhar nas redes municipal, estadual e privada permitiu conhecer realidades diversas, especialmente aquelas das crianças da periferia, onde as condições materiais, afetivas e pedagógicas conspiram contra. Ensinar é uma empreitada difícil, e persistir exige propostas afinadas com as demandas daqueles contextos, as quais nem sempre estão ao alcance da professora. Foram longos anos de convívio com alunos do ensino fundamental durante o dia e com alunos do ensino médio durante a noite. As experiências de vida eram muito ricas porque, além de eu lidar com alunos muito pequenos, com alunos com necessidades especiais, com alunos adolescentes, com alunos adultos trabalhadores, também ministrei aulas de Religião, de História, de Matemática, espaços que eu aproveitava para articular a Geografia e fazer aqueles conhecimentos terem sentido. As singularidades do trabalho e dos alunos contribuíram para que eu me tornasse uma professora reflexiva.

O viver no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP-UFRGS) durante 17 anos permitiu experimentar a desestabilização produtiva. O movimento da escola e da universidade, diferentes de outros espaços, instiga os sujeitos a atuações que demandam estudo, leitura e muita reflexão e, às vezes, certo receio de não conseguir atingir os objetivos propostos. Essa instabilidade impulsiona a busca da formação continuada através de situações formais (mestrado) e informais de estudo (grupos de estudo e discussão). A participação em investigações direcionadas ao ensinar e ao aprender – objetivos da escola – colocava o professor em permanente movimento, incitando a descoberta e a novos empreendimentos que valorizassem o espírito de pesquisa e experimentação. Foi no CAP-UFRGS que se gestaram minhas maiores inquietações, aquelas que me levaram ao mestrado e à produção dessa pesquisa.

Como professora de Geografia do Colégio de Aplicação da UFRGS, ensinei alunos de diferentes níveis, realizei pesquisa de mestrado, compartilhei orientações de estagiários com professores de prática de ensino, coordenei bolsistas, participei de projetos de pesquisa e extensão, integrei grupos de discussão e, especialmente, participei da criação do Projeto Amora; ricas oportunidades de aprendizagem

A participação no Projeto Amora foi um marco na minha formação, porque deu sentido a muitas práticas que eu realizava, que estavam desvinculadas do contexto. Os ensinamentos de Geografia, ainda que impregnados da perspectiva integradora e contextualizada, eram, no máximo, compartilhados com a História por meio da construção de propostas conjuntas. Participando do Projeto Amora, eu pude articular o trabalho com outras disciplinas, possibilitando ampliar conhecimentos, experimentar novas práticas, conhecer novas realidades e descobrir o potencial das novas tecnologias para a aprendizagem dos alunos. Esses saberes construídos nas trocas, no compartilhamento e na cooperação com os alunos e colegas repercutiram e repercutem, ainda hoje, nos diferentes espaços do meu viver professora, contaminando outros professores.

Nesse sentido, a pesquisa também reflete a caminhada descrita, porque emana da necessidade de buscar qualificação para os desafios que ainda perturbam minha condição de professora reflexiva que continua me desafiando. Com o intuito de demonstrar como a Pedagogia de Projetos interfere na aprendizagem de alunos e professores para valorização das práticas pedagógicas de Geografia e como tal situação contribui na aproximação da escola do viver contemporâneo, encaminhei essa pesquisa.

Analisar o que acontece na sala de aula de Geografia quando as práticas pedagógicas contemplam pressupostos da Pedagogia de Projetos, destacando as manifestações do professor e dos alunos envolvidos com a pesquisa, é o objetivo dessa pesquisa. Para tanto, foram examinadas as reflexões e ações do professor no processo de constituição da prática com projetos, comentando, em portfólios, os registros produzidos ao longo de um semestre de experimento. Também se constituiu foco de estudo o papel das interações entre alunos e professor na construção dos conhecimentos, incluindo os geográficos.

Neste trabalho, não há um capítulo específico para caracterizar a metodologia desenvolvida, porque essa se constituiu na lógica da Pedagogia de Projetos, isto é, foi tramada e produzida ao longo da pesquisa e se constituiu na reflexão do próprio processo. As etapas iam sendo discutidas e caracterizadas numa perspectiva rizomática, em que cada fio ora é início, ora é fim dessa tessitura. Os fios, ao serem observados, geravam novos

encaminhamento e reflexões. Aprendizagens produziam e, no movimento, redefiniam os territórios de atuação, reposicionando a pesquisa.

A pesquisa esteve fundada na metodologia qualitativa, a qual fundamentou a investigação em achados coletados e analisados em diferentes instrumentos, como os portfólios dos alunos e da professora pesquisadora, os cadernos informais de registro das conversas com colegas e outros professores, os planejamentos da proposta e da aula (compartilhados com a professora da classe) e os trabalhos produzidos pelos alunos: tarefas desenvolvidas durante os encontros, tanto os da manhã, quanto os da tarde, bem como os trabalhos em grupo e, especialmente, o relatório dos projetos. Essas fontes de informações resultaram em um vasto e rico material, dada sua extensão, necessitou ser revisitado para definir quais seriam utilizadas na pesquisa.

A escolha do portfólio como instrumento principal deveu-se ao seu caráter subjetivo. Nele era possível encontrar informações, mas também sentimentos, tanto do professor, quanto dos alunos. Os escritos que externavam impressões relatavam vivências, conhecimentos, aprendizagens e sentimentos em relação àquilo que experimentavam na vida escolar e familiar; por isso sua riqueza para a análise.

Os dados analisados foram produzidos pela professora/pesquisadora e por cada um dos alunos. Eram materiais individuais, mas que também tinham um viés externo, porque eram produto de interações, às vezes, explicitadas nos bilhetes do portfólio dos alunos, às vezes, retomadas de forma genérica em discussões e comentários durante as aulas ou em conversas informais na escola ou fora dela.

Os registros dos alunos foram produzidos ao final de cada aula/encontro regular, tanto no período da manhã, quanto no da tarde, porque os portfólios poderiam ser extraviados, caso fossem levados para casa. Havia a preocupação com o retorno, pois as tarefas de casa não tinham a acolhida necessária, já que os alunos tinham outras atribuições – pequenas atividades – dentro e fora da família.

O portfólio da professora era escrito ao final de cada encontro, ainda que fosse muito difícil, pois muitas vezes estava tomada pela emoção produzida pela inoperância do trabalho. As interlocuções oriundas da leitura do portfólio também eram registradas sob a forma de bilhetes, uma vez por semana, depois de cada aula, e entregues aos alunos no início das aulas.

As informações oportunizaram refletir sobre as questões pedagógicas e sobre as interações no grupo, e constituíram dados significativos para análise das aprendizagens e dos

processos que constituíam aqueles sujeitos e para a análise de como se configuravam suas relações (naqueles espaços).

O experimento foi realizado em uma escola da rede municipal da cidade de Santo Antônio da Patrulha, durante o primeiro semestre de 2009, com 19 alunos da 6ª série<sup>1</sup> do Ensino Fundamental, escolhidos em função da disponibilidade da direção e coordenação pedagógica, bem como da possibilidade de acompanhamento da professora da turma e dos horários da pesquisadora.

Os escritos que compõe a pesquisa foram gerados considerando referenciais teóricos sobre currículo, portfólio, Pedagogia de Projetos e ensino de Geografia. Para tanto, foram utilizadas as concepções de Santomé, Dewey, Villas Boas, Behrens, Lévy e Maturana, Morin, Hernandez, Callai e Cavalcanti.

A pesquisa está organizada em três eixos que refletem a lógica da produção da Pedagogia de Projetos. São as etapas que constituem a prática pedagógica no fluir dessa concepção de ensinar e aprender. Assim, foram explicitados a mobilização, a prática de projetos e os deslocamentos pedagógicos. Em cada um desses momentos, buscou-se articular teoria e prática, evidenciando o movimento de produção dos sujeitos envolvidos no processo e refletindo o viver escola.

O início da pesquisa fica mais claramente evidenciado a partir do capítulo “Mobilização”. Nele procura-se chamar atenção para o portfólio, instrumento fundamental para a coleta de evidências que permitiram examinar os processos de ensino e aprendizagem de alunos e professora. O portfólio é trazido como documento de dupla possibilidade: avaliação dos alunos e reflexão da professora. No primeiro caso, retrata os percursos de aprendizagem dos alunos e as possibilidades de intervenção do professor. No segundo caso, encaminha a análise do trabalho, transportando a professora para o contexto do ensinar e suas idiosincrasias. Exerce, também, importante papel na formação dos sujeitos professores porque os mantém atentos às peculiaridades daquilo que é estar professor na dinâmica do processo, produzindo-se, produzindo outros. Esse capítulo ainda destaca as referências teóricas que sustentam o estudo, discorrendo sobre a Pedagogia de Projetos e sua origem. Salienta a relação com os estudos realizados pela escola nova e seus contemporâneos, atualizando conceitos desenvolvidos por autores daquele tempo e chamando atenção para sua atualidade, ainda que guardadas as peculiaridades desse tempo. Além disso, também são

---

<sup>1</sup> Na ocasião da pesquisa, o ano de 2009, estava em processo, na escola, a nova legislação (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que amplia a escolarização no ensino fundamental para nove anos. Os níveis finais do ensino fundamental continuavam sendo definidos como séries.

analisados os currículos propostos para escola e é discutida a necessidade de serem trincados porque desconectados dos interesses e curiosidades dos alunos, especialmente no que diz respeito àquilo que é ensinado em Geografia. O capítulo também caracteriza o ensino de Geografia, explicitando seu papel a partir de sua sistematização, ainda no século XIX. Destaca as ideias para ensinar Geografia que remetem ao vivido, a concretude, a realidade e as possibilidades de leitura do espaço como instrumento de formação cidadã. Outro aspecto abordado nesse capítulo é a mobilização com estratégia para introduzir os alunos no mundo da investigação. Nesse espaço, são referidos os movimentos empreendidos pela professora para iniciar o experimento e como se produzem as primeiras desestabilizações das certezas de professora experiente. Esse capítulo tinha como objetivo mobilizar/convidar o leitor a refletir sobre a pesquisa.

O segundo capítulo, “Produzindo, ensinando, aprendendo e desestabilizando certezas: o projeto na prática”, retrata o impacto da professora diante da desarticulação de suas certezas e as ações que emanaram dessas constatações. Evidencia como aconteceu a prática da Pedagogia de Projetos com os alunos daquela escola municipal de Santo Antônio da Patrulha e destaca três aspectos relevantes, em relação aos achados produzidos através da coleta de dados: desestabilizações da professora, a prática da Pedagogia de Projetos e os documentos produtores de aprendizagem.

As desestabilizações remeteram a discussões de três aspectos fundamentais para os sujeitos se constituírem cidadãos, quais sejam: ler e escrever, indisciplina e ensino de Geografia.

Como as aulas de Geografia em suas práticas cotidianas são fundadas em leitura e escrita, parecia impossível ensinar. Como essas competências não estavam consolidadas, o trabalho era abortado, representando empecilhos à aproximação dos sujeitos daquilo que é o propósito da Geografia, a leitura do espaço.

Compunham o cenário de impossibilidades de ensinar Geografia, além das dificuldades de leitura e escrita, a desarticulação das certezas e a imobilidade, momentânea, da professora. As alternativas de trabalho, produzidas para construir uma Geografia que realmente fizesse sentido para aqueles alunos, remeteram a deslocamentos que necessitaram novas leituras, reflexões e experimentos. Buscaram-se, na curiosidade, no interesse e na investigação, fundamentos da Pedagogia de Projetos, elementos para manter os alunos envolvidos com o trabalho cotidiano. Nesse movimento, foi possível ensinar a Geografia.



A indisciplina, enquanto artifício para camuflar as fragilidades dos alunos, foi outro aspecto analisado no segundo capítulo. Essa era uma atitude produtora de situações desestabilizantes para a professora e para os demais alunos, ambos intimidados com as tentativas de exercício de poder dos alunos com dificuldades de leitura e escrita.

O item que comentou a prática da Pedagogia de Projetos, ainda no segundo capítulo, retratou o encaminhamento, feito pela professora, em relação ao desenvolvimento da Pedagogia de Projetos. A prática dos projetos é analisada retratando como se efetivaram as aprendizagens e as ações da professora para garantir que as aprendizagens acontecessem. Destacam-se os trabalhos em grupo e as dificuldades de sua implementação, os processos interativos, a disponibilidade de materiais para consulta, os alunos e o computador e a construção do relatório.

No movimento que constitui a lógica do aprender com projetos, analisei como as aprendizagens de Geografia aconteceram, discutindo qual Geografia foi ensinada e destacando a necessidade de efetivar o que está nos escritos que referem o ensino de Geografia.

Ainda no capítulo 2, foram examinados os instrumentos da pesquisa como documentos produtores de aprendizagens, especialmente os portfólios dos alunos. Salienta-se a relevância desses documentos como capazes de, não só caracterizar as aprendizagens, mas também estabelecer um processo de interlocução entre os sujeitos da pesquisa. Foram momentos significativos que evidenciaram as aprendizagens e também as possibilidades.

No capítulo final, retomo o trabalho no sentido de repensar os pensamentos, isto é, de revisitar os projetos examinando os deslocamentos impulsionadores e os deslocamentos que imobilizam, argumentando sobre alcance e limitações no contexto educacional contemporâneo.

## 2 MOBILIZAÇÃO

### 2.1 O SENTIDO DO PORTFÓLIO

O portfólio surge na minha vida quando, como professora de Geografia no Colégio de Aplicação, passei a participar de um grupo de pesquisa que buscava reformulações curriculares. Esse grupo foi o responsável pela criação do Projeto Amora<sup>2</sup> em 1996.

Estar associada a um grupo que questionava e refletia sobre o trabalho desenvolvido, buscando novas formas de aprender e ensinar, significava estar aberta ao compartilhamento, às trocas, à colaboração, à dúvida, ao novo, mas também à frustração, ao desafio, às inquietações, às críticas. Nesse cenário, passo a conviver com o portfólio, uma nova forma de pensar o processo de avaliação. É esse o contexto em que o portfólio passa a fazer parte da minha vida profissional.

Tomei conhecimento desse instrumento quando iniciamos o Projeto Amora, em 1996, por meio dos escritos de Howard Gardner (GARDNER, 1995). Esse autor desenvolvia pesquisas na Universidade de Harvard. Ele formou, com outros investigadores, um grupo de pesquisa em educação pela arte, conhecido como Projeto Zero. Através de leituras sobre o trabalho com projeto, no livro *Inteligências Múltiplas*, desse autor, aproximei-me de um tipo de avaliação - relato da trajetória individual do aluno - ao qual davam o nome de Portfólio. Essa palavra já me era familiar porque aparecia no livro *Estruturas da Mente*, do mesmo autor, o qual já tinha estudado em outras situações.

Portfólio, quando referido de modo geral, está associado a arte. É o conjunto de trabalhos que esboçam a trajetória de artistas. Uma pasta que contém a produção do indivíduo ao longo de um período. Atualmente, usa-se essa palavra também para indicar os produtos ofertados por empresas, inclusive bancos.

O termo portfólio, conforme já mencionado, remete a Gardner (1995). Esse autor define como local de armazenagem das experiências, das vivências e dos trabalhos dos alunos, os passos percorridos ao longo da trajetória de aprendizagem. Ele explica que

---

<sup>2</sup> Projeto Amora é um trabalho desenvolvido no CAP-UFRGS desde 1996. Tem como objetivo a reestruturação curricular caracterizada pelos novos papéis do professor e do aluno demandados pela construção compartilhada de conhecimentos a partir de projetos de aprendizagem e integração das tecnologias de informação e comunicação ao currículo escolar. Mais informações disponíveis em <<http://amora.cap.ufrgs.br/>>. Acesso jul. 2011.

portfólio lhe parece insuficiente para abarcar a amplitude que tal empreitada encerra, propondo como mais adequado o termo “processo-fólio”, porque contém a ideia do movimento, do estar se constituindo e do inacabamento.

No sentido cotidiano, o termo é comumente associado àquilo que é expresso no dicionário Aurélio como “porta-fólio”, que significa pasta de cartão usada para guardar papéis, desenhos, estampas. Talvez por isso associada à arte. Pernigotti et al. (2000, p.55) explicita o sentido dessa palavra na educação, comentando que é semelhante aquele usado pelos artistas ou empresários, porque contém os produtos e, também, a trajetória. Assim, esses autores chamam atenção para sua condição especial na educação que é: “[...] o registro da trajetória de aprendizagem do aluno”.

Pernigotti et al. (2000) destacam, como Gardner, a insuficiência da palavra portfólio para designar sentido tão amplo, comentando:

[...] nele o aluno vai, diariamente, acumulando dados, tanto no que se refere a textos, documentos, registros de atividades e ações, como também impressões, dúvidas, certezas, relações feitas com outras situações vividas ou imaginadas, na escola ou fora dela. (PERNIGOTTI et al., 2000, p. 55).

Na circunstância descrita acima, os alunos relatam suas aprendizagens, compilam materiais produzidos e elaboram uma espécie de pasta informativa sobre os acontecimentos de sua vida escolar. O portfólio é um instrumento de avaliação diferenciado e consistente porque permite um olhar mais abrangente sobre o processo de cada aluno, vislumbrando o aluno em sua totalidade, seus saberes empíricos e teóricos, as soluções que produz para os problemas, as relações que estabelece com as diferentes informações, as contextualizações que faz e como integra as diferentes áreas do conhecimento. É, pois, um espaço que permite perceber o aluno em sua complexidade.

Ainda em 1996, quando formamos um grupo para refletir sobre a sala de aula e sobre o modo como nos inquietavam as dificuldades encontradas pelos alunos para aprender os diferentes temas escolares, iniciamos as leituras de Gardner com a intenção de ampliar conhecimentos sobre os processos de aprendizagem. Não era intenção específica a avaliação, ainda que fosse parte desse processo. O portfólio, como proposto por esse autor, chamou atenção porque possibilitava repensar o processo de aprendizagem e, como professoras, intuimos sobre sua validade em sala de aula, articulando as ações de professores e alunos. Passamos, então, a usá-lo como instrumento fundamental na avaliação dos alunos, muitas vezes a revelia da escola. Acreditávamos que o processo de avaliação seria muito mais

eficiente, se pudesse olhar os alunos em sua totalidade, para além de produzir provas e trabalhos de compilação de informações. Um documento que, efetivamente, produziu reflexão.

Em 2000, escrevemos um artigo para a revista *Pátio*, intitulado [O portfólio pode muito mais que uma prova](#). Nele procuramos, de forma simples e direta, escrever nossas aprendizagens sobre esse instrumento, bem como destacar manifestações dos alunos, de diferentes níveis de ensino, a propósito de sua relação com esse documento.

Mesmo acreditando no potencial do portfólio, eu ainda o percebia como instrumento do professor e, como tal, usei com minhas alunas do curso de Pedagogia, agora no nível superior. Esse novo encaminhamento criava um espaço para que as alunas refletissem sobre as práticas pedagógicas durante o estágio curricular. Os escritos produzidos foram muito interessantes porque destacaram o fluir do processo de cada aluna e como repensavam suas práticas de estágio. Era aquilo que Hernández (1998) dizia sobre entender o sentido do portfólio muito mais como processo-fólio. As alunas estavam examinando seu processo não como alunas, com sempre o faziam, mas como professoras que analisavam tanto as aprendizagens dos alunos quanto as suas próprias, bem como as transformações que tal instrumento produzia no espaço escolar.

O portfólio enquanto documento escrito era a expressão dos sentimentos das futuras professoras em relação às suas experiências de estágio e, especialmente, o elemento de transformação de suas práticas, uma ação-reflexão-ação, agora compartilhada com os leitores do portfólio. O portfólio continuava sendo instrumento de avaliação, mas também ganhava nova nuance, servia à aluna/professora pensar sobre si mesma enquanto sujeito que ensinava e aprendia. A oportunidade de refletirem sobre o ser professor significava a possibilidade de pesquisar sua própria formação. A reflexão sobre o fazer pedagógico trouxe uma nova dimensão à formação das estagiárias porque produziu sentidos diferentes, significativos, mas muito perturbadores, deixando à mostra as fragilidades do processo, caracterizando as ações dos alunos, das estagiárias, da professora orientadora e da escola, num movimento que, ao mesmo tempo, comprometia e responsabilizava os sujeitos envolvidos com a aprendizagem.

A construção do portfólio, no estágio, produziu inquietações a partir das quais foi possível pensar o estágio como processo, revisitando ações e crenças teóricas. A experiência repercutiu significativamente. Permitiu saltos qualitativos na construção dos sujeitos em formação (professora e estagiária), mas também um desconforto por deixar à mostra as

limitações e necessidades do curso, das estagiárias, da orientadora e da escola no processo de formação das professoras.

As alunas manifestavam dificuldades na produção de textos comentados, articulados e produtores de novos sentidos para prática pedagógica. Reconheciam a importância do portfólio em todo o processo porque suas reflexões indicavam caminhos. No entanto, também ficavam perturbadas, porque suas reflexões as inquietavam e as desafiavam, exigindo novas posturas, colocando à mostra suas fragilidades. O portfólio era, portanto, gerador de tensão.

O portfólio causava inquietação e desassossego profissional porque externava algo, quase sempre escondido nas avaliações pontuais: as necessidades particulares dos alunos, as fragilidades do processo de ensinar e aprender, aquilo que, no cotidiano, é pouco refletido. As alunas pensavam sobre o seu trabalho, e eu, particularmente, sobre o meu, porque percebia as oportunidades do instrumento. Essa trama de possibilidades me fazia olhar as estagiárias de outra forma. Enxergava meu trabalho naqueles portfólios, não como perdas ou ganhos, mas como necessidade de me repensar, de refletir sobre o processo, examinando a necessidade da professora orientadora também construir um portfólio.

Como o portfólio deixa à mostra a trajetória, produz certo desconforto ao expor as fragilidades, desconhecimentos e dificuldades em estabelecer vínculos entre as questões teóricas e as práticas cotidianas. Por isso, enquanto instrumento avaliativo, tem tanta força. Dele nada se esconde, pois reflete um percurso que não é pontual, mas processual, envolvendo todos os responsáveis pelo aprender.

Com base nessas vivências e nos resultados produzidos pelos portfólios, por meio de relatos orais das estagiárias, percebi sua importância como documento de análise de práticas pedagógicas. Tal fato levou-me a reconhecer sua pertinência como instrumento para a análise da prática empírica do doutorado, já que precisava olhar para o meu trabalho e para o dos alunos, bem como eles para os seus.

Assim, para a análise daquilo que ia acontecendo ao longo da prática pedagógica de Geografia, instituí o portfólio como instrumento de coleta de dados da pesquisa. Ele era visto por mim como muito significativo para o tipo de trabalho proposto, porque desencadeava um processo de autoconhecimento de todos que participavam da pesquisa, professora e alunos. É necessário frisar que, enquanto lugar da escrita pessoal e perspectivada, tinha suas limitações, pois é fundado, muitas vezes, em ideias empíricas que necessitam ser retomadas e articuladas aos conhecimentos científicos. Mesmo assim, seu papel é relevante porque favorece a ação-

reflexão-ação e a autoprodução. Teve início, então, a jornada de práticas empíricas acompanhadas – conduzidas –, produzidas no movimento do portfólio.

Defini que o portfólio seria escrito por mim e pelos alunos, ambos produzindo aquilo que julgassem significativo no processo de aprendizagem geográfica. Eu, como professora, também aprendendo a praticar a Geografia que tentava ensinar, e os meus alunos, buscando escrever sobre suas aprendizagens.

Os escritos deveriam ser produzidos após cada encontro, mas não necessariamente só nesses momentos. Poderia haver outras situações, no cotidiano dos alunos e da professora, que merecessem ser descritas por estarem relacionados com a Geografia, com as aulas, os temas, enfim que refletissem o interjogo do aprender e ensinar.

Combinou-se que alunos e professora teriam um lugar para escrever, um caderno individual, e que construiriam nele um espaço especial para “pensar sobre...” Os escritos não obedeciam a nenhum modelo ou questionamento prévio. Precisava-se apenas registrar os pensamentos, ainda que fosse difícil escrever sobre algo diferente das aulas. Os escritos acompanharam os 15 encontros realizados durante as quartas-feiras de março a julho de 2009.

Apresentei o portfólio aos alunos no primeiro encontro, como o lugar do registro das aprendizagens e, por isso, mereceu destaque. Foi introduzido como um presente e, como tal, deveria ser percebido. O portfólio era dos alunos e deveria identificar-se com eles. Poderiam apresentá-lo usando diferentes formas (alguns colocaram fotos de familiares ou de objetos de seu desejo, pintaram, colocaram figuras, etc.). O portfólio precisava estar o mais próximo possível dos alunos para permitir que externassem suas ideias. Então, já na primeira aula, começamos os escritos, eles e eu.

Entre os alunos, o portfólio nem sempre foi bem aceito, não porque não gostassem de tê-lo como lugar seu, mas especialmente porque representava confrontar-se com suas limitações: leitura e, especialmente, escrita. Ainda que fossem alunos de 6ª série e recebessem incentivo para escrever ou desenhar, isso nem sempre acontecia.

Quanto ao meu portfólio, constituiu-se em um fiel amigo no qual relatava minhas alegrias, necessidades, desafios, frustrações e reflexões sobre ensinar e praticar a Geografia. Representou uma importante interlocução, mesmo que estivesse repensando os meus pensamentos. Ao escrever, podia tornar mais claro o que tinha acontecido, facilitando a reflexão e os encaminhamentos pedagógicos.

Ao longo do período que ensinei Geografia aos alunos – sujeitos da pesquisa de doutorado – o portfólio constituiu-se em lugar de reflexão, nem sempre teórica, mas às vezes

também; o desabafo do cotidiano da relação ensinar-aprender. Por meio dele podia analisar a professora de Geografia diante de uma turma de alunos, seu fazer pedagógico, suas interações com os alunos e demais sujeitos da comunidade escolar.

Os dados referentes às aulas, aos alunos, às práticas na sala e fora dela, à relação com a professora titular, com a escola e com o contexto foram coletados ao longo do percurso investigativo, durante o semestre letivo em que o experimento aconteceu, conforme pode ser visto no quadro a seguir:

<b>Ações</b>	<b>Tempo (em hora) para cada momento</b>	<b>Registro produzido</b>	<b>Instrumentos</b>
15 encontros - aulas	2 horas	Portfólio de 18 alunos Portfólio da pesquisadora Relatórios de pesquisa	Portfólio da pesquisadora Portfólio dos alunos
13 encontros no contra turno – aula com alunos previamente selecionados <sup>3</sup> .	3 horas	Portfólio da pesquisadora e dos alunos	Portfólio da pesquisadora
Três momentos individuais para produzir o planejamento geral	3 horas	Documento contendo a proposta a ser executada durante o experimento.	Proposta de trabalho
15 momentos individuais para produzir e organizar o planejamento de cada encontro	4 horas	Organização das aulas Planejamento – caderno de anotações	Planejamento
18 encontros para reunião pedagógica com a professora - pensar e discutir ações	1 hora	Planejamento e portfólio	Planejamento
13 momentos de planejamento de ações da tarde	2 horas	Portfólio	Planejamento
15 encontros de discussão com colegas de trabalho	2 horas	Caderno de anotações	Conversa informal
Dois encontros com corpo diretivo da escola	2 horas	Caderno de anotações	Reunião
Um encontro com a Secretaria de Educação municipal	2 horas	Caderno de anotações	Reunião

Quadro 1: Caracterização do tempo usado para coleta e reflexão de dados da pesquisa

Os dados recolhidos foram numerosos e significativos, como pode ser constatado no quadro, e, por isso, para efeito de análise, necessitaram de uma seleção. Dada a sua relevância como espaço de registro e reflexão, simultaneamente, o portfólio foi escolhido como instrumento referência da pesquisa.

<sup>3</sup> Os alunos escolhidos para participar dessa atividade constituíram um grupo de quatro ou cinco sujeitos. Foram selecionados tendo em vista o grau de dificuldade em relação à leitura e à escrita.

O objetivo da pesquisa era analisar o processo de aprendizagem a partir do trabalho com projetos. Para tanto, necessitava coletar informações sobre a trajetória da professora e dos alunos durante o processo. Optei por produzir um portfólio e por solicitar aos alunos que também construíssem o seu. Esse instrumento permitia um olhar diferenciado e rico sobre a aprendizagem dos alunos.

Pensei o portfólio como instrumento de coleta de informações em duas dimensões: como pesquisadora-professora, recolhendo dados em um portfólio produzido ao final de cada encontro e, como professora, avaliando a produção dos alunos a partir dos escritos produzidos em seus portfólios individuais. Ambos tinham, nesse lugar, o espaço para reflexões sobre as aprendizagens geográficas. Assim se desenvolveram os escritos, de uns e outros, sempre muito tensos porque carregados de sentidos e vivências.

Cabe destacar que o portfólio da professora/pesquisadora evidenciou uma participação mais intensa nas análises, pois os escritos dos alunos eram escassos. Não escrever no portfólio era representativo das dificuldades dos alunos com a leitura e a escrita. Esse era o empecilho para registrarem suas ideias e aprendizagens. Visto que seus portfólios continham poucos ou nenhum escritos, os indicativos de sua aprendizagem geográfica eram difíceis de mensurar. O portfólio retratava o processo de escolarização daqueles alunos durante os anos que estiveram na escola. As páginas em branco expressavam esse fato.

Quando referido na pesquisa, o portfólio dos alunos apareceu como instrumento que corroborava as análises das dificuldades de leitura e escrita e como impeditivos para compreender seus conhecimentos e aprendizagens de Geografia.

Villas Boas (2005) diz que os portfólios são uma fonte de avaliação porque são ricos em informações, ajudam os professores na compreensão dos percursos de cada sujeito e encorajam os alunos, permitindo a reflexão sobre sua trajetória, evidenciando as dificuldades e as facilidades. Auxiliam professores e alunos no encaminhamento das ações a serem desenvolvidas para a continuidade do processo.

Destaco, ainda, a importância desse instrumento para que seja possível a conversação, aquilo que Maturana (2001) chama de “resultado do entrelaçamento do linguajar e do emocionar”, no qual acontecem todas as atividades humanas. O portfólio enquanto lugar da expressão da conversa permite que o processo desencadeado pela conversação possa ser ampliado num movimento recursivo de linguajar e emocionar-se. Ao produzir movimentos fluidos nas conversações da sala de aula, e naquelas estabelecidas pelas interações dos bilhetes, novas conversações estabelecem-se, produzindo-se redes, num movimento recursivo.



Nessa interação, produz-se conhecimento porque, segundo Maturana (2007, p.32): "Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer". O conhecer é a expressão da compreensão do mundo, por meio da qual ele se desvela aos nossos olhos. O entrelaçamento entre a ação de escrever e as experiências dos sujeitos produz novos conhecimentos sobre o viver em todas as suas dimensões. Nessa circularidade de ação e experiência, revela-se o conhecer. Decorre daí o significado da linguagem para o aprender.

Ao produzir os escritos tecidos pela interconexão das conversas, as interações que constroem aprendizagens e promovem os sujeitos, ampliam-se a compreensão e o conhecimento do mundo. Por isso, ao analisar o portfólio como instrumento autoprodutor dos sujeitos, é possível analisar os fazeres e os conhecimentos daqueles envolvidos no processo: o mundo que me produz e que produzo e que me faz professora de Geografia, aluno daquela escola, enfim, sujeito no mundo.

Entendendo o portfólio como uma rica fonte de informações que, ao mesmo tempo, reúne razão e emoção. O portfólio é razão porque relata aquilo que efetivamente está acontecendo com os sujeitos: suas aprendizagens relacionadas aos conceitos, aos conteúdos, às habilidades e à construção de sentido a partir da experiência acumulada, compreendendo as realidades em que vivem e participam. O portfólio é emoção porque sua escrita está impregnada dos sentimentos vividos em cada momento do processo, relatando as subjetividades que acontecem no movimento do aprender e do ensinar. Aprender depende do entrelaçar dessas duas perspectivas, razão e emoção, ambas afetando e sendo afetadas pelos sujeitos.

A razão da escolha do portfólio como instrumento de coleta de dados para essa pesquisa deve-se ao fato de registrar evidências significativas do processo de ensinar e aprender dos alunos e da professora, contemplando razão e emoção.

Foi no portfólio que registrei o que acontecia nas aulas de Geografia, durante o primeiro semestre de 2009, com os alunos de 6ª série da Escola Santa Inês, aquilo que eu pensava ser um ensinar com sentido. Nele foram colocadas reflexões, angústias, dúvidas, necessidades e, principalmente, a certeza de que era possível ensinar outra Geografia.

## 2.2 O INÍCIO... O PORQUÊ DAS ESCOLHAS

Comecei a investigação cercada de dúvidas sobre onde iria acontecer o trabalho. Pensei em muitos lugares, todos carregados de significado porque, de alguma forma, produziram as marcas da professora que sou. Acabei decidindo pelo litoral norte do Rio Grande do Sul, mais especificamente por uma escola do município de Santo Antônio da Patrulha, apesar de, geograficamente, essa região estar incluída na região Metropolitana de Porto Alegre. No entanto, chamo essa região de “litoral norte” por pertencer à área em **atuo** como professora desde 1986.

No início, não tinha claras as razões da escolha, mas, ao longo da pesquisa empírica, comecei a entender os porquês. Os lugares são referências significativas porque nos constroem e produzem relações de pertencimento. Leite (1998, p. 9), ao se referir ao sentido de lugar, esclarece sobre o seu significado dizendo que é mais do que localização, porque não se refere aos objetos e atributos da localização, mas ao que constitui os sujeitos enquanto indivíduos – suas vivências e experiências. Leite chama atenção para o fato de criar relações de pertencimento expressas na segurança e familiaridade associadas aos afetos.

O lugar “litoral norte” tem um significado especial na minha vida por ligar experiências pessoais e profissionais. Tenho com esse lugar uma relação afetiva forte. Sempre esteve presente no meu viver como razão e emoção entrelaçados. Participou da construção do sujeito que sou, imprimindo marcas sociais, culturais, políticas, econômicas e físicas, num emaranhado simbólico difícil de explicar.

O sentido da minha escolha foi, sem dúvida, a relação afetiva e o sentimento de pertencimento. Refletindo sobre a importância dos lugares nas nossas vidas e sobre o quanto produzem significado no viver pessoal e profissional, tornando-nos diferentes, percebi que Santo Antônio da Patrulha imprimiu essa marca na minha trajetória. Representava e representa a possibilidade que me move para aprender a ser professora.

Minha história com a cidade vem de muito tempo. Ainda criança, representava o caminho para a praia, a possibilidade de conhecer, de viver experiências e de enfrentar novos desafios durante os períodos de férias. A aventura do inesperado que, a cada ano, no verão, apresentava-se com novas alternativas para conhecer. Como adulta e professora de Geografia, era o lugar do trabalho, dos alunos das experiências, das orientações de estágio que continuavam incitando-me a conhecer, a experimentar e a enfrentar os desafios. Esse lugar

representava mais que um espaço para pesquisa, uma provocação para continuar aprendendo e produzindo a professora que está em mim.

Como espaço para desenvolver a pesquisa, Santo Antônio da Patrulha marcava o lugar do pertencimento, do viver. No entanto, dada as muitas possibilidades de escolas, precisava focar a investigação, definindo os critérios de preferência. Precisei privilegiar alguns aspectos e optei por aquilo que acredito ser o que movimenta os sujeitos: o afeto e a afetação. A escolha tinha um significado. Não deveria ser um lugar, mas era o lugar, porque nele investiria um tempo significativo e, por isso, precisava ser prazeroso.

Localizei a pesquisa na escola onde estavam pessoas com quem mantinha laços profissionais e afetivos, sujeitos que me acompanham há muito tempo porque eram meus alunos, meus colegas, meus amigos, sujeitos que contribuíram na constituição da professora que sou. Eram pessoas que me produziram e que também ajudei a produzir e que depositavam expectativa na pesquisa que estava realizando.

Foi assim que surgiu a cidade de Santo Antônio da Patrulha e a Escola Municipal Santa Inês. Era espaço geográfico de professores, ex-alunos, campo de estágio das práticas pedagógicas e, agora, também meu campo de pesquisa. Era lugar conhecido de relatos, conversas e experiências dos alunos. Era um lugar que, por suas condições físicas e pedagógicas, representava desafio.

Localizada na periferia de Santo Antônio da Patrulha, a escola era um lugar acolhedor em que as pessoas mostravam-se ávidas para que projetos e novas propostas fossem colocados em prática. Com aproximadamente 30 professores e condições físicas precárias, a escola atendia alunos da educação infantil a 8ª série, de uma vila popular. A Secretaria de Educação, a direção e a coordenação pedagógica da escola acolheram com muito entusiasmo a proposta. A professora de Geografia, uma profissional comprometida, prontamente se dispôs a ajudar, criando as condições para a efetivação da pesquisa.

Queria o desafio de colocar em prática as concepções e crenças que embasavam a minha prática na formação de professores e de crianças do nível básico. Experimentá-las em outras realidades era um desafio, tendo em vista já terem acontecido com sucesso em realidades distintas. Por isso, as considerava como quase solução para ensinar e aprender Geografia.

### 2.2.1 Começando a colocar a mão na massa e percebendo fragilidades...

Definida a escola, restava agora iniciar o trabalho e organizar a proposta a ser desenvolvida. Já nos primeiros contatos com a equipe diretiva e com a professora, expliquei que minha intenção não era só observar os alunos. Gostaria de atuar como professora de Geografia, durante um semestre, porque pretendia desenvolver uma proposta de aprender Geografia a partir da Pedagogia de Projetos. Iria inserir-me na escola como professora de uma turma, respeitando os horários e a organização administrativa.

As primeiras aulas, aquelas em que não ensinei, mas aprendi muito, foram bem interessantes, mas difíceis, porque eu não era mais a professora das minhas alunas, eu era a colega delas. Essa nova condição, ao mesmo tempo em que me tornava uma professora como as demais, produzia um sentimento de fragilidade, porque eu ouvia: “Agora vais verificar o que é uma sala de aula e que a teoria nem sempre funciona na prática”. Isso, às vezes, soava como uma ameaça.

A escola e as professoras explicitaram, de maneira irônica, mas carinhosa, a minha nova condição: sair da condição de professora “teórica” que orienta as práticas, as leituras e as discussões sobre como, porque e para que trabalhar os temas geográficos, e ir para o front, a sala de aula “de verdade”. Essa situação também me deixou inquieta, insegura, ansiosa e cheia de dúvidas. Estava sendo observada e analisada naquilo que dizia, fazia e sentia. O espaço que, inicialmente, pareceu um lugar bom, porque conhecido, deixou de ser, assim, tão interessante. Aspectos profissionais, até então não questionados, foram colocados em xeque, e tive que enfrentar essa nova experiência. Os desafios, antes só relativos ao ensinar Geografia, ampliaram-se. As demandas ocuparam um espaço não imaginado. E tudo estava só começando. Ainda faltavam os alunos e a Geografia.

As novas constatações faziam-me pensar sobre o papel do professor e sobre as dimensões do ser professor. Ensinar é mais do que ter conhecimentos da especificidade da área a que se propõe trabalhar. Ensinar, na contemporaneidade, é estar no mundo.

A escola contemporânea precisa ser pensada em bases diferentes para atender as necessidades atuais, pois a sociedade tem particularidades diversas daquelas de outros tempos. Um flagrante descompasso entre um mundo da internet e a escola, por exemplo, tem definido comportamentos orientados pela transgressão, e desconforto, nas diferentes instâncias

educacionais. Cabe incluir em seus espaços de aprendizagem a preocupação com o que querem os alunos do século XXI.

O século XXI precisa estar presente na escola para que seja possível a análise do espaço geográfico. Os problemas com os quais se deparam os sujeitos não são mais dos outros, mas nossos. O interjogo local-global coloca os grandes problemas mundiais dentro de casa, em tempo real. Distâncias físicas consideráveis são apagadas pelo desenvolvimento tecnológico, e as relações de tempo-espaço construídas até então, desmanchadas.

A incompatibilidade entre a ética do viver individual e coletivo tem se mostrado cada vez mais carente de ligações. As “pontes”, tão fora de moda na perspectiva do indivíduo, destacam-se como realidades necessárias e contraditórias. A cooperação e a colaboração são elementos-chave para constituir territórios, religados, também do ponto de vista real, já que, na virtualidade, se efetivam. O desafio é elaborar propostas de ensinar e aprender focadas no aluno e nas suas relações com o grupo.

O espaço-tempo vivido pelos alunos de hoje apresenta características bem particulares. Imersos na diversidade e na quantidade de informações, poucas vezes conseguem atribuir significado a elas, pois, na maioria das vezes, sua preparação concentra-se na repetição de certezas tidas como “verdades”. A informação como elemento fundamental na aprendizagem continua sendo a exigência dos professores dos diferentes níveis de ensino, em especial no ensino fundamental e médio. Como ainda hoje é possível estar preocupado com acumulação de informação, se a abundância gerada a cada minuto não nos permite sua apropriação? O exame dessa questão em outro patamar é emergente, pois as referências de aprendizagem são outras. Aprender é construir mecanismos de processamento das informações para que sua contextualização se efetive e para que sujeitos singulares sejam produzidos.

As diversidades sociais e culturais reivindicam espaços de participação e convívio respeitoso. A heterogeneidade, marca desse tempo, antes abafada, põe-se à mostra. Impõe-se à sociedade a participação e a interação entre os grupos. Os sujeitos precisam aprender a ética do respeito às diferenças, percebendo que elas podem ser fontes de mais aprendizagens.

O mundo do século XXI apresenta impermanências, relações interpessoais virtuais, conectividades infinitas, informações extraordinárias e volumosas, tempo e espaço relativizados e amplas possibilidades de contatos virtuais. Isso faz desse século um espaço-tempo diferente, exigindo sujeitos preparados para essa realidade – portanto, sujeitos criativos e habilidosos na solução dos diferentes desafios a serem enfrentados. Os alunos precisam de

oportunidades de aprendizagem que favoreçam a ampliação das formas de participação e que lhes instrumentalizem a contribuir para transformar e efetivar a construção dessa sociedade.

A aprendizagem precisa ser centrada nos alunos, considerando suas necessidades e interesses, valorizando suas experiências e conhecimentos culturais e sociais.

As realidades das diferentes sociedades exigem uma escola comprometida com as transformações em curso. Nesse sentido, é preciso construir um currículo que atenda as exigências do contexto em que se está inserido – portanto, que seja fruto de escolhas, tanto individuais quanto coletivas e que se configure no processo de aprendizagem, no “espaço do meio”. Currículos são produzidos na caminhada individualizada e, por isso, não podem ser determinados de antemão, como quase sempre acontece. Sua configuração envolve a interação do sujeito com os espaços em que vive e a concepção de ensinar e aprender fundada nos processos de autoprodução.

Ensinar na contemporaneidade é possibilitar reflexão, oportunizar situações para aprender, criar condições para compreender o mundo em sua complexidade. Isso implica em superar a perspectiva linear e constituir redes que conectem diferentes conhecimentos para produzir saberes.

Buscando aproximar a proposta dessa contemporaneidade, propus ensinar e aprender a partir da Pedagogia de Projetos, ainda que tal encaminhamento pudesse trazer algum incômodo para a escola e para a equipe diretiva, tendo em vista as peculiaridades da proposta. Os projetos caracterizam-se por trabalharem com pesquisa escolar, e essa provoca mudanças no ambiente escolar, tanto nas atividades cotidianas dos alunos, quanto nas demais práticas pedagógicas dos professores e da escola.

Antes de começar o trabalho direto com os alunos, procurei manter muitos contatos com a professora da turma e com a equipe diretiva. Associava as conversas às convicções pedagógico-geográficas que pretendia desenvolver e que necessitavam do acolhimento da escola. Produzi, com a professora da classe, um projeto de trabalho sobre o que pensava ser necessário e significativo trabalhar com os alunos da 6ª série, o qual foi apresentado à direção. Era fundamental o compartilhamento, já que a intenção era desenvolver A Pedagogia de Projetos que, certamente, por atenderem aos interesses dos alunos, iriam desestruturar a proposta sequencial de Geografia para 6ª série.

O planejamento proposto para desenvolver as aulas de Geografia na 6ª série tinha como objetivo ampliar as aprendizagens geográficas a partir de propostas que valorizassem a

investigação e que possibilitassem a efetiva leitura do espaço geográfico, aproximando a escola do viver contemporâneo.

Essa perspectiva de ensinar Geografia carecia de uma análise mais aprofundada. Qual saber geográfico estaria em questão nessa trajetória: o do senso comum, o da professora, o meu, o dos alunos ou todos? Pensei que revisitar a Geografia poderia ajudar a definir melhor o caminho a ser seguido e, por isso, busquei caracterizar esse saber.

A Geografia, tal como a maioria da população apreende, está associada ao que Lacoste (1988, p.31) chamou de “Geografia dos Professores”, isto é, a Geografia aprendida na escola, fruto da formação na educação básica. Essa Geografia, desprovida de sentido, calcada na memorização e na reprodução, continua, ainda hoje, a fazer parte dos currículos escolares, colaborando para a compreensão simplificada do significado do conhecimento geográfico.

Se a alguém é perguntado sobre o que é Geografia, logo vem à mente nomes de lugares, dados estatísticos, fenômenos geográficos, localização e descrição de paisagens. É a clássica definição de Geografia, que reporta à etimologia da palavra Geografia, Geo – Terra, grafia – descrição. Geografia é a descrição da Terra, razão da enumeração de informações.

De onde vêm tais ideias? A que estão associadas essas concepções? Por que, ainda hoje, o senso comum associa Geografia à descrição. Afinal, o que tem sido discutido e estudado sobre essa disciplina? Ainda continua sendo difundida a ideia de Geografia associada à descrição?

A análise do processo de constituição do conhecimento geográfico ao longo da história pode dar uma pista interessante e pode orientar a compreensão do porquê conceituamos Geografia como descrição da Terra.

Estudar/fazer Geografia não é novidade. Desde a Antiguidade, o homem faz Geografia porque dela necessita para sua sobrevivência. Os gregos são pioneiros nesse sentido. Foram eles que nomearam as informações referentes à superfície da Terra. Por meio da descrição dos lugares, da construção de cartas, dos cálculos de distâncias, latitude e longitude, das correntes marítimas, dos ventos, enfim, da preocupação com a solução dos problemas do seu cotidiano e, especialmente, das estratégias para controlar povos conquistados e vencer batalhas, a Geografia foi constituindo-se. Era um saber contextualizado, pensado para a vida e para o mundo, mesmo que, entre os que faziam Geografia, estivessem tanto viajantes, curiosos e políticos, quanto aqueles interessados em conhecer, observar, representar e prever, como, por exemplo, astrônomos e cartógrafos. São pelo menos duas Geografias esboçadas nessas

concepções: uma mais descritiva, preocupada com as informações, e outra contextualizada e estratégica. Qual dessas Geografias se faz na escola hoje?

### 2.2.2 A Geografia e o seu ensino

Os conhecimentos geográficos da Antiguidade foram, por muito tempo, repassados às gerações futuras por meio das obras de Estrabão (64 a.C-19 d.C), Eratóstenes (275-195 a.C) e Ptolomeu (90-168 d.C.). Esses estudiosos contribuíram com a Geografia, mesmo que, à época, não se pudesse falar em conhecimentos geográficos, mas em informações sobre a Terra e o Cosmos.

A Geografia como campo de conhecimento sistematizado tem suas origens na Alemanha do século XIX, associada às necessidades de pensar o espaço geográfico como vital para a configuração do território alemão. Vincula-se a esse período demandas como a ampliação territorial dos países, a descrição de suas características e a necessidade de se compilar informações sobre os diferentes lugares explorados e a serem explorados; interesses do capitalismo em processo de expansão.

Na ainda fragmentada Alemanha do século XIX, a Geografia como disciplina é sistematizada, primeiro na universidade e, posteriormente, no ensino básico. Nessa época, a consolidação e a ampliação das relações de produção capitalistas e o domínio dos territórios eram fundamentais para a criação e o fortalecimento dos Estados Nacionais, e temas como organização do espaço e apropriação do território faziam parte daquele cotidiano. Moraes (1981) refere-se a esse período, na Alemanha, dizendo:

A falta da constituição de um Estado nacional, a extrema diversidade entre os vários membros da Confederação, a ausência de relações duráveis entre eles, a inexistência de um centro organizador do espaço, ou de um ponto de convergência das relações econômicas, - todos estes aspectos conferem à discussão geográfica uma relevância especial, para as classes dominantes da Alemanha, no início do século XIX (MORAES, 1981, p. 46).

A Geografia, assim, surge onde os problemas relativos à questão espacial eclodem com mais força e são o centro das discussões da sociedade. Nesse ambiente, destacam-se Humboldt e Ritter, cientistas prussianos, cujo pensamento inspira os ideais unificadores da sociedade alemã. São eles que vão dar à Geografia descritiva um caráter sistemático e uma



metodologia própria, permitindo que fosse considerada ciência. (FERREIRA e SIMÕES, 1989).

Na Alemanha do século XIX, a necessidade de pensar o processo de consolidação das questões espaciais promove a Geografia a uma posição de destaque e favorece seu desenvolvimento com expressiva rapidez. Instalam-se cátedras de Geografia, institutos de pesquisa e, no ensino básico, especialmente, insere-se a Geografia, disseminando a discussão do espaço entre a população.

Mesmo após a unificação da Alemanha, a Geografia continua a representar um papel significativo, visto que, agora, outras questões relativas à perspectiva geográfica emergem. Aparecem problemas concernentes ao domínio do espaço, à busca de recursos naturais, à configuração das fronteiras, aos conflitos étnicos, a disparidades regionais, aos fluxos de comerciais, etc. O temário intimamente relacionado às preocupações da Alemanha desse período, especialmente no que diz respeito ao expansionismo e ao nacionalismo, impulsiona o crescimento da Geografia em suas faces Política e Física.

As sociedades geográficas, patrocinadas pelos governos e pela burguesia mercantil, disseminam-se pela Europa, tendo como objetivo a coleta de informações que favorecessem o conhecimento dos territórios e a consequente partilha do mundo, tendo em vista a sua exploração e controle. Depreende-se o papel que a Geografia desempenha e a posição que passa a assumir no contexto da ciência.

Santos (1978) chama atenção para o fato da Geografia, desde sua origem, ser muito mais uma ideologia do que uma filosofia e diz:

Nascida tardiamente como ciência oficial, a geografia teve dificuldades para se desligar, desde o berço, dos grandes interesses. Estes acabaram carregando-a consigo. Uma das grandes metas conceituais da geografia foi justamente, de um lado, esconder o papel do Estado bem como das classes, na organização da sociedade e do espaço (SANTOS, 1978, p.14).

O fato de a Geografia nascer mais preocupada com questões ideológicas remete à discussão de noções vinculadas à geopolítica, como região, gênero de vida e espaço vital. Percebe-se, assim, que a Geografia moderna é fruto das questões vinculadas à constituição, manutenção e ampliação do território; daí serem aquelas noções eleitas como fundamentais.

Entre os geógrafos que se destacaram na preocupação com as questões geopolíticas está Ratzel. Vivendo durante o processo de unificação da Alemanha, no século XIX,

privilegiou, em seus estudos, a influência das condições naturais sobre a evolução das sociedades. Moraes (1990), ao referir-se a essa questão, afirma:

O significado de sua produção para o desenvolvimento da Geografia pode ainda ser apontado no fato de ele ter aclarado aquela que viria a ser a principal via de indagação dos geógrafos, ou seja, a questão da relação entre a sociedade e as condições naturais (MORAES, 1999, p. 7).

As preocupações de Ratzel com as questões “natureza x sociedade”, ao serem radicalizadas por seus discípulos, fazem emergir o que se denomina corrente determinista. As ideias desenvolvidas por essa corrente de pensamento foram muito divulgadas e aparecem com frequência, ainda hoje, no pensamento conservador. Salientam-se, por exemplo, os comentários sobre a indolência do homem dos trópicos e as razões da pobreza das áreas do sul do mundo. No Brasil, ilustra essa ideia a referência às diferenças entre sul e nordeste. Tais ideias, ainda que já contestadas e consideradas preconceituosas e pouco científicas, acabam sendo veiculadas em conversas informais em diferentes ambientes. Isso revela, na essência, que permanecem impregnadas no cotidiano da população, ainda que, teoricamente, as pessoas e os estudiosos assumam o caráter ideológico dessas afirmações. Por que isso acontece? Que implicações produzem na concepção de Geografia da sociedade em geral?

Ainda no século XIX, a Geografia continua analisando a relação homem-natureza, agora orientado pela perspectiva da paisagem. O homem sofre influência do meio, mas também produz transformações nele. A natureza é vista como possibilidade para atuação e adaptação humana. É nessa perspectiva que Vidal de La Blache desenvolve, na França, as ideias do que viria a ser denominado Possibilismo. Sobre as ideias de La Blache, Moraes (1981) afirma:

[...] concebia o homem como hóspede antigo de vários pontos da superfície terrestre, que em cada lugar se adaptou ao meio que o envolvia, criando, no relacionamento constante e cumulativo com a natureza um acervo de técnicas, hábitos, usos e costumes, que lhe permitiram utilizar os recursos naturais disponíveis (MORAES, 1981, p. 69).

A Geografia desse período não se resume às concepções desenvolvidas por esses dois autores e seus seguidores. Tanto Ratzel quanto La Blache tinham opositores, como Reclus (francês) e Kropotkin (russo). As ideias desses geógrafos foram pouco divulgadas porque representavam posições divergentes do paradigma dominante. Suas concepções libertárias receberam forte influência dialética, e eles citavam Marx e adotavam algumas de suas categorias no estudo das questões da Geografia (ANDRADE, 1987).

Os estudos da chamada Geografia Clássica/Tradicional desenvolveram conceitos/categorias, como região, paisagem e território, os quais merecem estudos aprofundados até hoje. Também, destacou-se nesse período a dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana, bem como entre a perspectiva de análise Regional e Geral. As abordagens Tradicionais, de influência francesa, remetem aos fundamentos da Geografia brasileira, os quais perduraram até o final dos anos 1950, tanto na academia quanto na escola básica, influenciando as abordagens propostas pelos programas de Geografia do ensino básico, que privilegia as temáticas regionais na perspectiva lablachaina (o estudo dos continentes e a discussão do físico, humano e econômico).

No Brasil, a Geografia como disciplina escolar tem sua inserção ligada à criação do colégio Pedro II, em 1837, que, no decreto de sua criação, assinala as disciplinas a serem oferecidas, entre elas os princípios de Geografia. Antes dessa data, a Geografia aparecia indiretamente referida de forma descritiva nas disciplinas de História do Brasil e Língua Nacional quando se enfatizavam as dimensões territoriais e suas belezas naturais (VLACH, 2004).

A corrente racionalista, outra vertente da Geografia Clássica, teve como representante destacado Hartshorne, geógrafo norte-americano que defendia a ideia de ciência com métodos próprios e não por objetos singulares. Dessa forma, preconizava a necessidade de uma forma própria de análise da realidade. A inter-relação dos elementos permitia a compreensão dos fenômenos e a caracterização das individualidades; a diferenciação entre as áreas. Desse conceito advêm duas formas de pesquisa: a Geografia Idiográfica, em que o estudo das áreas é aprofundado em um determinado local, uma análise singular (análises tópicas centradas em temáticas), e a Geografia Nomotética, mais generalizadora, em que diferentes lugares eram analisados a partir das suas inter-relações, buscando padrões de variação (MORAES, 1981).

Hartshorne procurou desenvolver reflexões sobre a epistemologia e natureza da Geografia como ciência. Escreveu dois livros que suscitaram discussões a propósito das questões teóricas da Geografia. Suas ideias, apesar de condizentes com aquelas propostas pela Geografia Tradicional, já representam a transição ao momento de renovação.

Com as transformações advindas desde o final da 2ª Guerra, inicia, na Geografia, um movimento de renovação marcado, especialmente, pela necessidade de seu fortalecimento e consolidação metodológica, tendo em vista a inserção no novo contexto. A ampliação, o fortalecimento e a complexidade do capitalismo, bem como as necessidades de planejamento

das ações, levaram à reconstrução dos seus próprios fundamentos filosóficos, razões da crise da Geografia e de sua renovação.

Moraes (1981) assim se refere aos objetivos da Geografia Pragmática, também chamada de New Geography:

[...] propor uma ótica prospectiva, um conhecimento voltado para o futuro, que instrumentalize uma Geografia aplicada. Desta forma, seu intuito geral é o de uma “renovação metodológica”, de buscar novas técnicas e uma nova linguagem, que dê conta das novas tarefas propostas pelo planejamento (MORAES, 1981, p. 100).

Santos (1978) descreve a *Nova Geografia*, caracterizando as diferentes perspectivas que se estabeleceram no bojo das transformações da Geografia e chamando atenção para as questões ideológicas:

A chamada ‘nova geografia’ se manifestou, sobretudo através da quantificação. Mas ela utilizou igualmente como instrumentos os modelos, a teoria dos sistemas (ecossistemas incluídos), a tese da difusão de inovação, as noções de percepção e comportamento, da mesma maneira, as múltiplas formas de valorização do empírico e do ideológico (SANTOS, 1978, p. 42).

A Geografia desse período teve como contribuição o desenvolvimento das técnicas quantitativas, a sofisticação na produção e a compilação de dados e informações, e o uso de modelos na análise do espaço – instrumentos significativos para ações utilitárias do planejamento. O conhecimento gerado nesse processo permitiu a atuação intencional sobre a organização do espaço (MORAES, 1982). Essa forma de tratamento das questões geográficas acabou empobrecendo a compreensão do espaço, visto que simplifica sua análise, homogeneizando sua superfície e ignorando sua historicidade e as dinâmicas envolvidas na sua constituição.

Outro encaminhamento do movimento de renovação da Geografia é denominado Geografia Radical ou Crítica. O grupo dos geógrafos críticos rompe com as concepções anteriores da Geografia Pragmática, propondo a análise geográfica como instrumento de transformação da realidade e o uso do saber produzido como instrumento para a efetivação desse processo. Delineia-se uma Geografia militante, engajada política e socialmente, que irá buscar as transformações das realidades, tendo em vista os expressivos problemas ambientais e sociais revelados pelo contexto econômico e político. Tal ação visa a melhorar as condições de vida das sociedades e desvelar os compromissos políticos dos geógrafos nas diferentes ações de que participavam. Era a Geografia buscando articular as informações, produzindo

uma visão integrada do espaço geográfico e, dessa forma, oportunizando a compreensão cidadã desse espaço.

A Geografia Crítica busca realizar uma análise espacial que expõe as contradições do capitalismo em suas várias possibilidades. Nesse sentido, procura produzir, por meio de seus estudos, condições para ampliar a compreensão do espaço, procurando a melhoria da sociedade e da vida dos sujeitos. Moraes (1981), ao caracterizar essa vertente da Geografia, diz que é “[...] geografia de denúncia de realidades espaciais injustas e contraditórias”. Continuando, o autor explica que essa Geografia:

[...] não rompia em termos metodológicos com a geografia tradicional. Mantinha-se a tônica descritiva e empirista, apenas passava-se a englobar no estudo tópicos por ela não abordados. Introduziam-se novos temas, mantendo os procedimentos gerais da análise regional [...] Tal perspectiva aparece com clareza, por exemplo, em obras como A Geografia da Fome de Josué de Castro, ou a Geografia do Subdesenvolvimento de Y. Lacoste (MORAES, 1981, p.119).

Ainda que Castro e Lacoste tenham escrito seus livros na década de 1946 e 1965, são trabalhos que evidenciam o início dessa nova perspectiva da Geografia. Distinguiram-se de modo significativo, representando marco nas transformações pelas quais passava a Geografia. Tiveram um papel relevante, apesar de suas ideias só ganharem força a partir dos anos 1970.

A Geografia Crítica abarca, nessa denominação, um número significativo de concepções vinculadas a diferentes metodologias e concepções teóricas. Seu compromisso com a reflexão sobre as questões sociais e a transformação da realidade a propósito da análise geográfica remetem a diferentes abordagens em função do olhar a partir do qual é feita sua leitura. Assim, a orientação do trabalho geográfico fundamenta-se em diferentes autores e, dessa forma, convivem posições dispares, controversas, que buscam caminho para a compreensão do espaço geográfico.

A produção geográfica a partir da Geografia Crítica desenvolve trabalhos fundamentados no estudo do espaço geográfico de diferentes concepções filosóficas, as quais encaminham metodologias de análise coerentes com tais perspectivas. Por isso, Moraes (1981) denomina a Geografia Crítica de frente, discriminando esse enorme guarda-chuva que abarca estruturalistas, existencialistas, analíticos, marxistas (em suas diferentes nuances), ecléticos, etc.

Dessa pluralidade de perspectivas de entendimento do espaço, advêm as inúmeras possibilidades de leituras do espaço e os acalorados debates na interior da Geografia. Por caminhos diferentes, os produtores da Geografia contemporânea investem na busca do

desvelamento da complexidade espaço geográfico, ainda mantido como objeto de investigação da Geografia.

Merecem destaque como representantes da Geografia Crítica Pierre George, Yves Lacoste, David Harvey, Milton Santos, geógrafos que, por suas críticas contundentes em relação à Nova Geografia, destacaram-se mundialmente. Suas obras tornaram-se referência para o estudo de Geografia, especialmente porque rompem com as perspectivas conservadoras e introduzem o olhar crítico sobre o espaço, fazendo dele objeto de estudo e de reflexão.

As transformações produzidas no interior da Geografia, apesar de instigarem debates e uma intensa produção científica, ficaram restritas ao âmbito da academia, pois muito pouco dessas reflexões chegou à escola. As escolas continuam produzindo uma Geografia que pouco representa o pensamento acadêmico.

Em 1976, Yves Lacoste escreve o livro *A Geografia serve, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, em que destaca duas possibilidades do fazer geográfico: a Geografia dos Estados-Maiores e a Geografia dos Professores. A primeira é vinculada ao controle do espaço, às estratégias de dominação e ao exercício do poder pelas elites gestoras. Já a segunda seria aquela que apresenta o conhecimento geográfico como enciclopédico e inútil, descomprometido com as questões políticas, ingênuo e encoberto pelo manto da pretensa neutralidade científica. Essa perspectiva retira do ensino a possibilidade da efetiva leitura do espaço e desvela seu real papel na compreensão da organização espacial.

Referindo-se às duas Geografias, Lacoste (1988) comenta, especialmente, o que pensa sobre a Geografia dos Professores, explicitando:

A geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégias econômicas e sociais que uma outra geografia permite a alguns elaborar. A diferença fundamental entre essa geografia dos estados maiores e a dos professores não consiste na gama dos elementos do conhecimento que elas utilizam (LACOSTE, 1988, p. 33).

As duas geografias com funções diversas distanciam-se porque a Geografia dos Estados-Maiores recorre às pesquisas universitárias, quer se trate de informações aplicadas ou ditas “desinteressadas”, para produzir seus discursos que parecem remeter à descrição descompromissada, mas que, por serem proferidos por fontes oficiais, tornam-se mais significativos porquê têm sentido. Já a Geografia Escolar, a dos Professores, é desprovida de sentido porque não contextualiza, mas apenas descreve, sistematicamente, aspectos relativos ao relevo, à vegetação, ao clima, à população [...]; por isso, aliena professores e alunos.

As palavras de Lacoste, apesar de fruto de discussões teóricas da década de 1970, ainda são atuais para muitas salas de aula de Geografia do ensino básico. No meio acadêmico, entretanto, a situação é bem distinta, pois há reflexão sobre as questões espaciais na perspectiva contemporânea. Na academia, a produção do conhecimento geográfico incorpora as novas tendências. Enquanto isso, a Geografia Escolar segue pouco comprometida com esse viés social e político de leitura do espaço geográfico, já que as aulas de Geografia, em sua maioria, continuam centradas na memorização, na descrição e em muito pouca reflexão das questões que envolvem o cotidiano do aluno. Tais constatações remetem a indagar sobre as razões desse fato.

A Geografia aprendida na universidade pelos futuros professores privilegia a produção científica contemporânea e as reflexões sobre os contextos, aproximando a Geografia das grandes discussões propostas para esse século. Entretanto, aquilo que acontece na escola está muito longe disso.

Kaercher (2009), depois de assistir a aulas no ensino básico, ressalta o que ocorre com o ensino de Geografia dizendo:

Independente da postura pedagógica do professor há uma grande dificuldade de fazer da Geografia uma disciplina com objetivos claros. A Geografia aparece como um somatório de informações variadas. Não dá aos alunos uma linha de raciocínio, a partir das categorias espaciais, com a qual eles possam fazer uma leitura sistemática do mundo. A Geografia permanece com uma fragilidade epistemológica muito grande (KAERCHER, 2009, p. 198).

As palavras de Kaercher ilustram o que acontece nas salas de aula de Geografia e levam a indagar sobre as razões do ensino de uma Geografia tão desconectada daquilo que é proposto pela academia. Percebe-se que as concepções acerca do espaço geográfico e as implicações sobre a compreensão do espaço vivido ainda não chegaram à escola. Continua-se a fazer da Geografia um rol de informações desconectadas e desinteressantes.

O ensino de Geografia caminha em descompasso com a produção da ciência geográfica, que continua desenvolvendo e produzindo reflexões importantes, tanto no âmbito geográfico, quanto naquele que inclui os grandes desafios do nosso tempo. Os geógrafos como David Harvey e Milton Santos, por meio de suas pesquisas, trazem contribuições significativas, que são referências também fora da Geografia.

As ideias de Harvey constituem importante contribuição para a Geografia Crítica, especialmente os escritos produzidos no livro *Justiça Social e a Cidade*, no qual elabora uma crítica contundente aos estudos liberais a partir da análise da cidade. O foco social de seu

trabalho evidencia-se no uso dos conceitos marxista para estudar a cidade. O autor analisa a organização espacial da cidade, refletindo sobre sua lógica no capitalismo. Nesse sentido, ele procura entender a organização espacial terrestre no capitalismo e os problemas sociais dela decorrentes. Seus estudos são particularmente significativos porque elaboram uma leitura do espaço geográfico procurando caracterizar a espacialização produzida pelo capitalismo.

As reflexões propostas no livro já citado ampliam-se e aprofundam-se na medida em que agregam novos elementos na análise espacial. Nesse sentido, o autor realiza estudo destacando as características da pós-modernidade e sua interferência na forma de compreender o espaço em suas diferentes nuances. Tais estudos, agora com maior visibilidade, tornaram-se expressivos para diferentes áreas do conhecimento com a publicação do livro *A condição pós-moderna*, em 1989.

Há de se destacar, também, a produção científica de Milton Santos no que diz respeito à compreensão do espaço. Marca a Geografia, pela repercussão que teve entre os geógrafos e por isso influenciando o desenvolvimento dessa ciência, a obra *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica*, de 1978. Nela o autor recupera as questões fundamentais do pensamento geográfico, propondo uma Geografia Crítica. Além disso, ele também retoma as questões vinculadas ao espaço, propondo sua análise a partir de um novo paradigma, discutindo espaço como totalidade, formação social e o espaço, o tempo nos estudos geográficos. Desses estudos emergem o conceito de rugosidade e as categorias de análise do espaço – estrutura, processo, função e forma. As reflexões teóricas de Milton Santos, assim como as de Harvey, repercutem em outras áreas do conhecimento, encaminhando e aprofundando as discussões sobre a espacialização das ações produzidas pela sociedade.

Na década de 1990, Milton Santos marca novamente o pensamento geográfico como o livro *A natureza do espaço – técnica e tempo razão e emoção*. Nele percebe-se a preocupação com as questões do espaço num novo contexto, aquele em que as técnicas, a inovação, o local e o global, as redes e os tempos criam. Nesse livro, o autor busca estabelecer a natureza da reflexão geográfica a partir daquilo que lhe parece ser o fundamento da análise, o seu objeto: o espaço. Destaca o próprio Santos (1996, p.15): “Nosso desejo explícito é a produção de um sistema de idéias que seja, ao mesmo tempo, um ponto de partida para apresentação de um sistema descritivo e de um sistema interpretativo da geografia.”

Ao desenvolver uma pequena síntese daquilo que poderíamos chamar de pensamento geográfico, procuro articular as questões que nortearam a Geografia, ao longo de sua



trajetória, e a sua prática na escola a partir de seu surgimento como disciplina escolar. Ao analisar a caminhada epistemológica da Geografia e o seu ensino na escola básica, foi possível constatar que ambas parecem tratar de objetos diferentes. A Geografia acadêmica analisa a espacialização dos fenômenos, buscando compreender as relações desses na totalidade mundo. Entretanto, na escola, a Geografia não passa de um conjunto de informações, nem sempre conectadas e pouco significativas para os alunos.

As práticas pedagógicas geográficas são pouco expressivas no sentido de aproximar o aluno dos objetivos da Geografia Escolar. Nesse sentido, desencadeia ações que têm produzido uma Geografia sem espaço. O espaço geográfico a ser abordado na disciplina Geografia deveria favorecer a compreensão do mundo estabelecendo redes, mas isso não acontece porque as práticas pedagógicas tratam as informações geográficas como desarticuladas do contexto global, fragmentadas e fundadas na memória. Tais constatações não são novidades, mas são registros de uma Geografia Escolar que não avança, permanecendo ligada às propostas tradicionais, travestidas de crítica.

As perspectivas que inundam a Geografia na contemporaneidade deveriam contribuir para pensar uma Geografia Escolar que atendesse às necessidades e aos interesses de alunos e comunidade. Essa Geografia Escolar deixaria de ser o espaço onde se memorizam informações desinteressantes e inúteis para constituir-se num espaço que promove os entendimentos das diferentes realidades, favorecendo a leitura do espaço geográfico e o exercício da cidadania, como diz Buitoni (2010, p.21) “[...] de modo a iniciar o educando na descoberta e conscientização do lugar e do mundo, por intermédio do desenvolvimento do espírito investigativo, crítico e metódico, desde os primeiros anos de escolaridade”.

As diferentes correntes teóricas e o conseqüente embate teórico reflexivo proposto na academia não chegam à escola. Esses discursos mantêm-se distantes das práticas pedagógicas que poderiam efetivar a transformação da sala de aula em um lugar para aprendizagem geográfica. Os problemas que caracterizam nosso tempo e que afetam os estudos acadêmicos geográficos dizem respeito à cidade, ao campo, à região, ao território, à natureza, à produção, aos fluxos, mas também a escola. Ela é parte do espaço geográfico e, por isso, merece significativa atenção. A escola é o espaço do aprender a tornar-se cidadão. Isso só pode acontecer, se as preocupações com o ensinar produzirem uma Geografia contextualizada e compromissada com as categorias e reflexões espaciais.

Rego (2007) distinguiu Ensino de Geografia e a Geografia Educadora explicitando que a primeira significa a mera exposição de um programa de conteúdos já estabelecido,

acompanhado da avaliação de sua assimilação pelos alunos. Já a segunda significaria a possibilidade de transformar temáticas do cotidiano, da vida “veículo para compreensão do mundo, entendido não como conjunto de coisas, mas com obra de criadores – sendo a compreensão sobre os criadores parte indelével da compreensão sobre a construção contínua da obra” (REGO, 2007, p. 9).

O trabalho desenvolvido nessa pesquisa busca experimentar, na concepção investigativa, um ensinar Geografia que atendesse às demandas de alunos e professores, orientando práticas de trabalho com projetos, tendo em vista acreditar que pudessem efetivamente encaminhar uma aprendizagem que favorecesse a produção de sujeitos planetários e que transformasse a Geografia naquilo que, efetivamente, ela deveria ser – um lugar para apreender o espaço e suas relações em diferentes contextos, e que pudesse articular o ensino de Geografia e a Geografia Educadora.

A Pedagogia de Projetos considera a investigação como metodologia norteadora do aprender-ensinar, valorizando o compartilhamento, a cooperação, o cotidiano, a realidade vivida, a multiplicidade, a relação local-global; e, por isso, atende àquilo que se pretende com o ensino de Geografia.

Ensinar a partir da Pedagogia de Projetos contribui para ampliar as formas dos alunos compreenderem o mundo, porque produz uma aprendizagem que articula e interliga os conhecimentos geográficos entre si e estabelece relações com os demais.

O trabalho com projetos, ao favorecer a compreensão do espaço como totalidade, permite o estudo das grandes questões mundiais vinculadas às situações cotidianas, aproximando as temáticas propostas na Geografia acadêmica daquelas ensinadas na escola, propondo a transposição didática da produção científica para os alunos da escola básica. Permite que o aluno aproprie-se dos conhecimentos científicos, vinculando-os ao seu cotidiano, contextualizando-os, articulando-os a conhecimentos prévios e ressignificando sua aprendizagem. A Geografia Escolar, ao entrelaçar a produção acadêmica e o cotidiano do aluno, favorece a compreensão das diferentes realidades, a formação cidadã e faz os alunos constituírem-se como sujeito desse tempo.

Ensinar a partir de projetos de pesquisa cria condições para que os alunos se produzam na construção de sua trajetória escolar. Ressignificam o aprender e estabelecem novas relações com os conhecimentos científicos. Os currículos constituem-se no movimento das necessidades e interesses dos alunos, e à Geografia novos sentidos são acoplados, aqueles já manifestados na academia.

### **2.2.3 A Pedagogia de Projetos: trincando o currículo para ressignificar a Geografia Escolar**

Tal como a comida que se ingere sem se ter fome faz mal à saúde, também o estudo sem interesse confunde a memória e impede-a de assimilar aquilo que absorve.

(Leonardo da Vinci)

As palavras de da Vinci são importantes para referenciar o que vem acontecendo com o ensino de Geografia como regra: a ingestão de informações desconectadas, que acabam sendo esquecidas sem terem conseguido cumprir sua função, matando o gosto e a possibilidade dos sujeitos-alunos aprenderem o papel da Geografia para sua formação.

A escola precisa repensar seu papel de reprodutora e repassadora de informações. Nesse novo contexto, informações isoladas representam muito pouco, porque estão disponibilizadas em diferentes meios e com acesso facilitado. O que se espera é o compromisso com a contextualização dessas informações por meio de mecanismos que permitam sua ligação.

As informações isoladas não produzem sentido. Ao contrário, alienam. A compreensão do mundo exige um novo posicionamento frente à abundância de dados disponibilizados. Na contemporaneidade, é emergente criar condições para aprender a selecionar e articular as informações produzidas e, especialmente, a problematizá-las. Para ler o espaço geográfico, é fundamental que se construam as pontes entre as informações, que se estabeleça uma visão transdisciplinar sobre as temáticas.

À escola cabe mobilizar, nos sujeitos, instrumentais que os capacitem a efetivar as ligações, os sentidos e as aprendizagens. Essas habilidades ajudam na construção dos cenários para o entendimento das espacialidades geográficas. Aprender exige mais que memorizar dados, fatos e informações sobre diferentes lugares. Exige, necessariamente, a habilidade para manusear instrumentais cognitivos que criem condições para contextualizar os espaços.

A escola precisa criar situações de aprendizagem que oportunizem interagir com o mundo e com o conhecimento científico que está sendo produzido cotidianamente, para, como disse um aluno, “[...] ficar entretido quando aprende”. Por isso, as alternativas pedagógicas

que visam a produzir conhecimento precisam ser intencionais, mas flexíveis, incluindo diferentes possibilidades de diálogo com os saberes.

Os alunos precisam ser pensados como sujeitos que estão vivendo em um mundo onde os muros fronteiros possuem frestas, em que as fronteiras são permeáveis, em que as territorialidades são redefinidas, em que as explicações são relativizadas no tempo-espço. A instabilidade dinâmica da ciência remete à impossibilidade da previsão das trajetórias; há somente possibilidades. As certezas desapareceram, e as respostas são quase sempre novas indagações. Nada é conclusivo, tudo está em processo e a transformação, o estar se produzindo, é o fundamento do aprender e do estar no mundo. O mundo é outro, mesmo sendo o mesmo, pois está atravessado por uma dinâmica própria e múltiplas concepções.

Santos (1996, p. 23), analisando o contexto da contemporaneidade e as necessidades de pensar uma educação que atenda aos paradoxos desse tempo, comenta sobre como a educação tem papel significativo para encaminhar a reflexão e descortinar ações para um projeto educativo fundado na capacidade de conflitar. Esse conflito é o responsável pela possibilidade de simular e de produzir experimentos e descobrir novas soluções para os desafios existentes e para aqueles que virão. Alunos e professores precisam estar dispostos a aprender a lidar com a incerteza e a tornarem as pedagogias das ausências uma prática. A sala de aula precisa tornar-se, ela mesma, um campo de possibilidades de conhecimentos a partir dos quais é possível optar.

Os Projetos constituem-se em uma forma de criar espaços que atendam às exigências desse tempo, porque privilegiam o conflito, a simulação, a busca, a emoção, as possibilidades, a diversidade e as opções. O movimento produzido na transformação dos conteúdos estanques em conhecimentos tem como ponto de partida os saberes do senso comum, saberes práticos do cotidiano, frutos das diferentes realidades e contextos em que se inserem os sujeitos.

Os projetos oportunizam a ressignificação das informações, das vivências e das experiências, porque as contextualizam e problematizam. Hernández (1998), ao referir-se aos projetos, diz:

Os projetos apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que as disciplinas (que nem sempre coincidem com as disciplinas escolares) e outros saberes não disciplinares vão elaborando. Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem (HERNÁNDEZ, 1998, p. 90-91).

Na história de educação, é possível constatar a existência de diferentes concepções sobre ensinar e aprender, sempre procurando focar sua atuação na transformação das práticas pedagógicas. Assim, os pressupostos da Pedagogia de Projeto não é novidade. Já era delineado nos escritos de muitos pensadores do século passado, especialmente nos daqueles vinculados à Escola Nova. Entre esse estudiosos, destacamos Freinet, Dewey, Kilpatrick, Decroly, Ferriere, entre outros, os quais criaram um movimento que repensava a escola e propunha mudanças que refletissem as necessidades daquele tempo – final do século XIX e início do XX.

Entre os pioneiros da Escola Nova está John Dewey (1859-1952), filósofo e educador norte-americano que alertava sobre a necessidade de pensar uma educação para as sociedades oriundas das novas relações político-econômico-tecnológicas e suas demandas. Dewey, ainda no final do século XIX e início do século XX, manifestava sua preocupação com a proposta educacional desenvolvida. Chamava atenção para o descompasso entre a sociedade e a educação proposta. Nesse sentido, ao refletir sobre o modelo educacional vigente, contribuiu fortemente para as suas transformações, introduzindo-as nas propostas pedagógicas. Suas ideias marcaram significativamente o pensamento educativo moderno.

Dewey (1959, p.41) entendia que a escola deveria ser um espaço de produção e de reflexão de experiências que ensinassem as crianças a viverem no seu mundo. Dizia (p. 41) que: “Educação é vida, não preparação para vida”. [...] “A aprendizagem escolar é geralmente extrínseca à vida”. “[...] a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida”. A escola deveria criar situações de aprendizagem que favorecessem os interesses e as experiências das crianças, bem como o desenvolvimento do método de investigação baseado na descoberta, reflexão e experimentação.

Nesse sentido, o autor (p.55-56) encaminha os pressupostos de uma prática que articulasse o interesse dos alunos, a investigação e a organização dos conteúdos a serem ensinados quando expressa: “O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a sua própria individualidade é destino tão horrível em educação, como em religião.” Mais adiante, referindo-se àquilo que se deve ensinar, comenta:

Nenhum método tem valor a não ser o método que dirige o espírito para sua crescente evolução e progressivo enriquecimento. A matéria em estudo não é mais do que o alimento espiritual. E, como alimento, não se digere a si mesmo, nem por si mesmo se transforma em ossos, músculos e sangue.

A origem de tudo que é morto, mecânico e formal em nossas escolas está precisamente aí: na subordinação da vida e experiência da criança ao programa. É por isso que ‘estudo’ se tornou sinônimo de fadiga, e ‘lição’ sinônimo de tarefa (DEWEY, 1959, p. 55-56).

É possível constatar que as preocupações com as concepções de ensinar e aprender que considerassem a formação de sujeitos e não de sujeitados não é novidade. Assim como Dewey, outros educadores da Escola Nova trouxeram significativas contribuições para aquilo que concebemos hoje como Pedagogia de Projetos. Cabe destacar o trabalho de Decroly, Kilpatrick e Freinet. Esses autores, ao refletirem sobre práticas pedagógicas, produziram contribuições que são referências para a construção das propostas contemporâneas de ensino e aprendizagem.

Decroly<sup>4</sup> e Kilpatrick<sup>5</sup>, seguidores de Dewey, propuseram, pelos Centros de Interesse e Método de Projetos, práticas metodológicas que buscassem atingir os ideais da Escola Nova.

Decroly, por meio da concepção de Centros de Interesse, desenvolveu uma proposta de organização do trabalho escolar fundamentada no interesse, na sua concepção, o mobilizador de toda a aprendizagem. Besse (1989), ao comentar as ideias de Decroly sobre os Centros de Interesse e sobre seu significado na aprendizagem, diz:

[...] el pensamiento de Decroly, en cuanto a la manera de examinar el lugar de los intereses en su teoría general de la educación y de la infancia, apareció como una concepción teórica que pretendía comprender a cada alumno en su idiosincrasia. Y a partir de estas consideraciones pudo elaborar progresivamente una metodología propia para abordar la enseñanza con las modalidades de aprendizaje espontáneo. Elaboró un plan de estudios que debía guiar la acción de los docentes de acuerdo con el movimiento natural de la curiosidad y de las tendencias en el alumno. Para él los centros de interés constituían "ideas-pivotes", donde se encontraban a la vez las necesidades que consideraba naturales, y el estudio del medio al cual el niño debía introducirse: conocimientos del mundo natural.

Kilpatrick foi o primeiro a utilizar a palavra “projeto” na educação – hoje disseminada nas instâncias educativas de forma generalizada. Ele cria o chamado Método de Projetos, que

---

<sup>4</sup> Olvide Decroly, médico e educador do século XIX, nasceu em 1871 na Bélgica. Dedicou-se a experimentar uma escola com foco no aluno, que o preparasse para viver em sociedade. Foi precursor dos métodos ativos. Entre suas propostas pedagógicas inclui-se o princípio da globalização sistematizado nos centros de interesse. Sua obra educacional destaca-se pelo valor que colocou nas condições do desenvolvimento infantil, o caráter global da atividade da criança e a função de globalização do ensino. Fundou, em 1907, em Bruxelas, a École de l’Ermitage, a escola para vida, pela vida, que se tornou o laboratório e protótipo da sua pedagogia. (Adaptado de <http://www.prof2000.pt/users/hjco/audites/pg007080.htm>, acessado em 30 de janeiro de 2009.)

<sup>5</sup> William Kilpatrick, filósofo norte-americano que nasceu em 1871 na Geórgia, EUA. Integrante destacado da Escola Nova, foi professor da Universidade de Columbia e criador do Método de Projetos. Foi um dos primeiros a reconhecer a necessidade de pensar a educação para uma sociedade em mudança. Suas ideias pedagógicas baseiam-se na biologia e sociologia, mas, sobretudo, na filosofia pragmática de Dewey. (Adaptado de <http://www.answers.com/topic/william-h-kilpatrick>, acessado em 7 de janeiro de 2011)

respondia à necessidade de unificação do trabalho escolar, à proposição de atividades com sentido, à construção da ideia de coletivo, do desenvolvimento do espírito cooperativo, e que, além disso, estabelecia um compromisso ético e social com a realidade. Todas essas premissas estão desenvolvidas em *Educação para uma civilização em mudança*, livro que escreveu no início do século passado. Nele, Kilpatrick (1975, p. 83), referindo-se ao papel dos projetos, comentou:

A atividade do aluno, em empreendimentos ou *projetos* que ele possa sentir como seus, é o que vemos, cada vez mais disseminado nas melhores escolas do mundo moderno. É esse fator que deve caracterizar a *escola nova*. Ele constrói o caráter, a personalidade forte, que desejamos. Nenhuma outra forma de trabalho promete tanto daquilo que a civilização está carecendo (KILPATRICK, 1975, p. 83).

No início do século passado, as palavras de Kilpatrick já ressaltavam a relevância dos projetos no ensino, destacando a importância das atividades práticas e do interesse na constituição dos sujeitos e na preparação para a vida. Hoje, estamos recuperando as ideias da Escola Nova, reinterpretando-as para o nosso tempo e buscando entender o seu significado à luz do que se ensina na escola do século XXI.

O que Kilpatrick e Decroly propunham era a revisão das concepções de ensinar e de aprender, sugerindo a construção de propostas pedagógicas que aproximassem as temáticas escolares da vida. Nelas o currículo era concebido interdisciplinarmente e valorizava os interesses. Tal perspectiva evidencia-se nas metodologias desenvolvidas no Centro de Interesse e no Método de Projetos, criados, respectivamente, por Decroly e Kilpatrick.

Nesse resgate das origens dos projetos, cabe destacar ainda as importantes contribuições de Célestin Freinet<sup>6</sup>. Entre elas estão o papel do desejo/interesses e da experimentação/projetos na aprendizagem, bem como da cooperação, da expressão oral e escrita, desenvolvida no livro da vida/portfólios, e da aula passeio/trabalhos de campo. Tais atividades buscavam aproximar a criança da vida e favorecer uma aprendizagem com sentido. É justamente essa a razão de revisitar as metodologias desenvolvidas por Freinet no século passado, mesmo que perspectivadas a partir das características daquele tempo/espaço.

---

<sup>6</sup> Célestin Freinet, 1896-1966, nasceu em um vilarejo em Gars, no sul da França, na região de Provença. Passou a sua infância como pastor de rebanho. Estudou na escola Normal de Nice. Ele iniciou a carreira docente em 1920, em uma pequena aldeia de Bar-sur-Loup. Acreditava que a educação deveria proporcionar ao aluno a realização de um trabalho real. Seu objetivo básico era desenvolver uma escola popular. Foi influenciado pelo livro *L'école active*, de Adolphen Ferriere. Suas teorias e aplicações se referenciam na Escola Nova, mas adquirem um caráter mais radicalmente democrático e social. CARBONELL, J. et al. (Orgs.). *Pedagogias do século XX*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

Entre as contribuições de Freinet, destacamos o interesse, um dos aspectos significativos para o trabalho com projetos. Percebe-se como essa ideia está presente na concepção que embasa a prática pedagógica de Freinet quando se refere ao desejo.

Freinet (1996, p.15), ao se referir à importância do desejo como impulsionador da aprendizagem, comenta: “E, assim, o problema essencial da nossa educação não é de modo algum - como pretendem nos fazer crer – “o conteúdo” do ensino, mas a preocupação essencial que devemos ter em fazer a criança sentir sede”. Assim, ele deixa claro que o aluno precisa ter “sede e beber quando sentir sede”. A sede a que se refere o autor é aquela relativa ao aprender o que lhe interessa. No trecho acima, o autor deixa claro que o real sentido do ensinar é o de provocar a sede no aluno, isto é, buscar ensinar a partir dos interesses do aluno, pois esses são os verdadeiros conteúdos que necessitam ser ensinados.

Dessa forma, é possível verificar que as características propostas para o desenvolvimento da Pedagogia de Projetos não surgiram no final do século XX. Esse trabalho vem se produzindo na medida em que os educadores da Escola Nova começam a propor uma nova perspectiva para a educação escolar. Conceitos de integração e as práticas para sua efetivação, entre elas Pedagogia de Projetos, têm sua origem nas concepções sobre ensinar e aprender dos educadores da Escola Ativa-Nova. Esta continua sendo uma fonte relevante para redimensionar ensinar e aprender no nosso tempo.

Os projetos buscam atualizar os elementos já presentes nas práticas dos Centros de Interesses, do Método de Projetos e das práticas pedagógicas desenvolvidas por Freinet. Por isso, há preocupação de referenciar os precursores e inspiradores dessa perspectiva.

Leite, Malpique e Santos (1993), em leituras comentadas, organiza cronologicamente textos de autores precursores de projetos. Nesse livro a Pedagogia de Projetos é proposta a partir dos anos 1980 como fruto de uma insatisfação com os resultados das práticas em execução e suas repercussões na aprendizagem e nas possibilidades de inserção cidadã daqueles que estão nas escolas. Busca-se redesenhar propostas de educação mais condizentes com o tempo vivido – aquele caracterizado pela acessibilidade, diversidade de informações, virtualidade, volatilidade das relações, impermanências – e que, fundamentalmente, favoreçam a aprendizagem. Nessa trajetória, busca-se aproximar as diferentes realidades dos alunos daquilo que é o compromisso da escola: o educar para a efetiva atuação no espaço. É nesse contexto que a Pedagogia de Projetos surge e passa a orientar o trabalho de muitos professores e pesquisadores no mundo.



Orientados sob as concepções que buscavam repensar o significado do ensinar e aprender e atualizados para os tempos atuais, destacam-se, na Espanha, a partir da década de 1990, os trabalhos de Jurjo Santomé, com a proposta do currículo integrado, e os trabalhos de Fernando Hernandez, com os projetos de trabalho. Também são significativas as contribuições de Josette Jolibert e Louis Legrand, na França, e de Ana Kaufmann e Adélia Lerner, na Argentina, por discutirem a perspectiva dos projetos por meio de propostas educativas globalizadoras.

O quadro que segue procura caracterizar a Pedagogia de Projetos, destacando elementos que distinguem as práticas desenvolvidas por cinco autores que têm discutido essa concepção de ensinar e aprender em diferentes países, a partir das pesquisas em contextos diferenciados em relação à idade dos alunos, aos locais das pesquisas e às áreas do conhecimento. O quadro 2 é uma adaptação, e os autores escolhidos justificam-se pelas pesquisas práticas executadas com alunos de educação básica.

<b>Autores / pesquisadores</b>	ABRANTE (1995)	GIROTTO (2002; 2003)	HERNÁNDEZ, VENTURA (1996)	JOLIBERT (1994)	LEGRAND (1993)
<b>Atuação</b>	Portugal	Brasil	Espanha	França	França
<b>Área de atuação preferencial</b>	Matemática	Séries iniciais	Arte	Ensino de leitura e escrita	
<b>Origem dos projetos</b>	Um projeto envolve complexidade e resolução de problemas: o objetivo central do projeto constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas que exige uma atividade para sua resolução.	Nos projetos, o mais importante não é a origem (partir de necessidades e curiosidades de um aluno ou de um grupo, de uma proposição da professora, etc.), mas a garantia do envolvimento de todos os alunos com a proposta.	<i>A escolha do tema:</i> esse é o ponto de partida do projeto que ocorre de diferentes formas, dependendo do nível de escolaridade. O tema pode surgir de diferentes assuntos e pode ser definido pelos alunos ou professor, desde que esses possam argumentar sua relevância de estudo.	Os projetos nascem das necessidades que surgem no dia a dia de aula ou de escola. Professor é o instigador do trabalho, criando as condições para que surjam as dúvidas e as curiosidades dos alunos.	O projeto pode ter sua origem relacionada a diferentes situações (interesse do próprio aluno, de outro colega ou do professor), mas o fundamental nesse processo é o envolvimento do aluno de forma espontânea.

Quadro 2: Caracterização da Pedagogia de Projetos a partir de autores representativos em função de propostas práticas em diferentes áreas do conhecimento.

Fonte: adaptado a partir de SGAVIOLI (2007).

<b>Autores / pesquisadores</b>	<b>ABRANTE (1995)</b>	<b>GIROTTO (2002; 2003)</b>	<b>HERNÁNDEZ, VENTURA (1996)</b>	<b>JOLIBERT (1994)</b>	<b>LEGRAND (1993)</b>
<b>Envolvimento dos alunos</b>	O autor destaca a relevância do envolvimento e do empenho dos alunos para a execução dos projetos. Destaca, inclusive, que é uma característica chave para a efetivação do trabalho. Entretanto, não explica mais profundamente como entende essa atitude.	Os alunos são protagonistas. Eles decidem e comprometem-se com suas escolhas; assumem responsabilidades e exercem o direito de eleger, organizar, corrigir e avaliar cada uma de suas ações.	Descreve o envolvimento dos alunos associando-o às práticas que realizam durante a execução do projeto. Isso significa atividades realizadas ao longo da investigação e aquelas relativas à socialização dos resultados.	Os alunos participam, ativamente, de todo o desenvolvimento dos projetos, tomam decisões, discutem e argumentam. Engajam-se nas pesquisas, envolvem-se nas tarefas e aprendem.	O autor destaca o empenho do aluno como fundamental para o trabalho. Isso só acontece quando há envolvimento afetivo com a proposta. No entanto, o autor não explicita as etapas desse envolvimento.
<b>Trabalho cooperativo</b>	Os alunos são corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto. Em geral, fazem-no em equipe, motivo pelo qual a cooperação está também quase sempre associada ao trabalho.	O envolvimento produzido pela afiliação ao projeto garante professores e alunos comprometidos com o trabalho, cooperando, colaborando, compartilhando ideias e soluções para os desafios a serem enfrentados ao longo do projeto.	Professores e alunos trabalham de forma cooperativa. Leva-se em conta a diversidade do grupo, as contribuições que cada um pode dar, as suas dificuldades e limitações. Todos são responsáveis pela aprendizagem de todos. Alunos e professores planejam e executam as propostas produzidas.	O trabalho cooperativo é prioridade no trabalho com projetos. Esse tipo de proposta impõe o compartilhamento a administração e a organização das tarefas e aprendizagens. Aprende-se a viver cooperativamente pelas necessidades que emanam dos projetos. A cooperação passa a ser exercício cotidiano.	O projeto deve ser assumido por vários alunos, oportunizando a negociação da divisão de tarefas. Apesar de aceitar a existência de projetos individuais, o autor não os aconselha, pois entende que tal contexto não favorece o trabalho cooperativo. Quando for inevitável o trabalho individual, o autor sugere a moderação do coletivo.

Quadro 2: Caracterização da Pedagogia de Projetos a partir de autores representativos em função de propostas práticas em diferentes áreas do conhecimento.

Fonte: adaptado a partir de SGAVIOLI (2007).

<b>Autores / pesquisadores</b>	ABRANTE (1995)	GIROTTO (2002; 2003)	HERNÁNDEZ, VENTURA (1996)	JOLIBERT (1994)	LEGRAND (1993)
<b>Etapas do projeto</b>	O projeto é caracterizado pela existência de diferentes e sequenciais etapas: escolha do objetivo central e formulação de problemas, planejamento, execução, avaliação e apresentação dos resultados.	Levantamento do tema, questionamento do conhecimento prévio dos alunos, “Índice” coletivo e individual de aprendizagem, seleção de diferentes fontes de informação para pesquisa e sistematização das aprendizagens.	Escolha do tema, elaboração de planejamento, processo de pesquisa (coleta e seleção de dados, critérios de ordenação e interpretação dos dados e registro), solução do problema e socialização das aprendizagens realizadas por meio do projeto.	Deve englobar o planejamento coletivo; pesquisa das indagações do início do projeto; sistematização das respostas; socialização e avaliação do projeto.	Planejamento flexível, levantamento de hipóteses iniciais, realização e socialização da produção coletiva.
<b>Produto final</b>	O produto final pode assumir formas muito variadas, sempre procurando responder ao objetivo inicial e refletindo o trabalho realizado.	O produto final de um projeto precisa caracterizar as aprendizagens ocorridas durante o projeto e, por isso, deve ser algo passível de ser socializado e divulgado na comunidade.	Os alunos escolhem formas de socializar os conhecimentos produzidos no projeto (sínteses, exposição, relatório, cartazes, filmes, etc.)	Todo o projeto culmina em um produto final que sintetiza as aprendizagens dos alunos a serem socializadas.	Os projetos devem culminar com uma produção, uma “obra-prima”, a qual é esperada pela coletividade mais ampla que acompanha o processo. Tal empreendimento tem papel significativo no desenvolvimento afetivo das crianças.
<b>Condição do professor</b>	Orienta, observa e reflete sobre as etapas do projeto.	O papel do professor deve ser o de coordenador e informador, intervindo à medida que o trabalho avança. Deve incentivar, esperar e intervir, refletindo sobre suas práticas.	O papel do professor é o de facilitador (problematizador da relação dos alunos com conhecimento, processo no qual também o docente atua como aprendiz). Tem uma atitude de escuta e oportuniza experiências de aprendizagem substanciais, favorecendo os processos interativos.	O papel do professor é o de mediador e de facilitador dos processos de aprendizagem, propiciando a construção de conhecimentos.	O papel do professor no processo de pesquisa é o de coordenador, incitador e informador. Estar atento para intervir sempre que julgar necessário ou sempre que os alunos solicitarem. Tem ainda a função de organizar o trabalho sistematizando-o sem ser diretivo e controlador.

Quadro 2: Caracterização da Pedagogia de Projetos a partir de autores representativos em função de propostas práticas em diferentes áreas do conhecimento.

Fonte: adaptado a partir de SGAVIOLI (2007).

<b>Autores / pesquisadores</b>	ABRANTE (1995)	GIOTTO (2002; 2003)	HERNÁNDEZ, VENTURA (1996)	JOLIBERT (1994)	LEGRAND (1993)
<b>Condição do aluno</b>	Os alunos são sujeitos que participam, descobrem e aprendem. A responsabilidade e a autonomia são essenciais.	Os alunos deixam de ter um papel passivo e passam a sugerir, participar, tomar decisões, organizar, responsabilizar-se e planejar o trabalho.	Os alunos dialogam, interagem, cooperam, questionam, descobrem, produzem, compartilham, trocam, buscam e propõem estratégias e desafios em sua aprendizagem.	O aluno é autor. Desenvolve a criatividade, autonomia, cooperação e o senso crítico.	O autor não explicita diretamente, mas depreende-se dos seus escritos que o aluno, ao trabalhar com projetos, interage, troca, produz conhecimento, pesquisa, envolve-se, é autônomo, criativo e desenvolve a socialização.
<b>Contribuição dos projetos para a aprendizagem</b>	O projeto permite desenvolver a pesquisa, a criatividade e a autenticidade. Os conteúdos são ressignificados e contextualizados. A produção própria e original é valorizada e estimulada.	Os conteúdos das disciplinas foram ressignificados, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos alunos.	Os projetos contribuem para a autonomia, o planejamento, a curiosidade, a criatividade, a autoaprendizagem, a organização e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e escrita, ao pensamento crítico e à solução de problemas.	A partir dos projetos, há o reconhecimento da escola como lugar privilegiado, onde se realizam aprendizagens. Formam-se redes de comunicação e atuação entre a comunidade, a família e a escola favorecendo, os trabalhos intergrupais e a cooperação. Amplia-se a autoestima, desenvolvem-se competências para tomada de decisão, organização e autonomia. Aprende-se a aprender.	O projeto permite refletir sobre as práticas planejadas, cria espaços para trabalho coletivo e flexível e também oportuniza a multiplicidade de pontos de vista e o confronto de ideias.
<b>Avaliação</b>	Ao longo do projeto por meio de observações e, especialmente, no produto final expresso em diferentes modalidades.	Ao longo do projeto são feitas reflexões sobre a aprendizagem – metacognição.	Portfólio, relatórios e materiais passíveis de serem socializados	Portfólio, autoavaliação, produção de livros, jornais, receitas, etc.	O autor não explicita a forma de avaliar, no entanto chama atenção para o acompanhamento por meio da observação e da necessidade de um produto final

Quadro 2: Caracterização da Pedagogia de Projetos a partir de autores representativos em função de propostas práticas em diferentes áreas do conhecimento.

Fonte: adaptado a partir de SGAVIOLI (2007).

Os autores acima citados pesquisam as transformações nas concepções de ensinar e aprender que utilizam a investigação com fundamento para a prática pedagógica. Nesse sentido, apresentam estudos sobre a implementação do trabalho com projetos e reflexões sistematizadas por meio de publicações. De tais escritos, é possível vislumbrar transformações propostas para sala de aula em diferentes contextos mundiais.

O trabalho com projetos não é algo teórico. Já existem alguns experimentos e pesquisas sendo realizadas, inclusive com a publicação dos respectivos relatos. Esses trabalhos foram realizados em escolas com características diferenciadas do ponto de vista do nível sócio-econômico e de diferentes países. Tais instituições já puseram em prática o trabalho com projetos, apresentando resultados significativos, o que tem encaminhado mudanças curriculares e inclusão de novas concepções sobre o trabalho prático. O quadro 3 procura destacar algumas dessas instituições.

Local	Instituição	Orientação	Endereço
Barcelona Espanha	Escola pública Pompeu de Fabro (IES)	Fernando Hernández	<a href="http://www.xtec.es/centres/a8043279/">http://www.xtec.es/centres/a8043279/</a> . Acessado em 7 de janeiro de 2011
França	Grupo de pesquisa Écouen	Josette Jolibert	<a href="http://www.u-cergy.fr">http://www.u-cergy.fr</a> . Acessado em 7 de janeiro de 2011 (Instituto universitário de formação de professores de Cergy-Pontoise)
Porto Portugal	Escola da Ponte	José Pacheco	<a href="http://www.ebl-ponte-nl.rcts.pt/">http://www.ebl-ponte-nl.rcts.pt/</a> . Acessado em 7 de janeiro de 2011
Genebra Suíça	Ecòle Active	Fundamenta-se nas ideias da Educação Nova, uma prática nascida alicerçada na ideia do aprender como uma construção baseada em uma relação igualitária entre aluno e professor. A orientação é dada pelos professores da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Genebra e pelo grupo do AFL Gfenn <sup>7</sup> .	<a href="http://www.ecoleactive.ch/">http://www.ecoleactive.ch/</a> . Acessado em 7 de janeiro de 2011
Buenos Aires Argentina	Escola Jean Piaget Instituto Ser	Escola fundamenta-se nas ideias de Piaget.	<a href="http://piaget-ser.e-ducativa.com/sitio/">http://piaget-ser.e-ducativa.com/sitio/</a> . Acessado em 7 de janeiro de 2011
Porto Alegre Brasil	Projeto Amora Colégio de Aplicação UFRGS	Concepção embasada das experiências de outras escolas que trabalham com projetos, bem como em pesquisadores como Fernando Hernandez, Pierre Levy e Jean Piaget.	<a href="http://amora.cap.ufrgs.br/">http://amora.cap.ufrgs.br/</a> . Acessado em 7 de janeiro de 2011

Quadro 3: Escolas que pesquisam e propõem a perspectiva de Projetos como prática pedagógica.

<sup>7</sup> Disponível em <<http://www.gren-ch.org/GREN/Accueil.html>>. Acessado em 7 de janeiro de 2011

No Brasil, a Pedagogia de Projetos aparece mais fortemente na década de 1990. A “descoberta” do trabalho com Projetos produz um confronto entre posições antagônicas sobre o ensinar e aprender. De um lado, estão aqueles que acreditam nessa concepção como possibilidade de transformar a escola, situação a muito reivindicada pela sociedade. De outro, aparecem as resistências comuns à inovação, que são cada vez mais fortalecidas e dão lugar ao movimento de boicote, ainda que sejam percebidas a necessidade de buscar alternativas para a escola do século XXI.

Entretanto, cada vez mais constata-se a aceitação e a inclusão de muitos aspectos dessa concepção nos discursos pedagógicos em diferentes níveis e situações. Os projetos aparecem explicitando as trajetórias pedagógicas da escola por meio dos projetos político-pedagógicos e, também, nas práticas pedagógicas escolares. Nessa última, aparece com muito menos frequência porque, diferente da primeira, não foi institucionalizada, mas constituída pontualmente em função da existência de alguns professores interessados em realizar mudanças.

A Pedagogia de Projetos começa a ser divulgado no Brasil especialmente pelos escritos de Fernando Hernandez, nos livros *Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho* e *Organização do Currículo por Projetos*. Também, há de se destacar as inúmeras palestras e assessorias desse educador no Brasil.

Na última década do século XX, as concepções associadas o trabalho com projetos invade as instâncias da educação, e essa palavra passa a ser usada indiscriminadamente, tornando-se, em muitos casos, ruidosa. Dommen (1994) diz que *uma palavra torna-se "ruidosa"* na medida em que, incorporada por diversos atores e setores da comunidade, tem seu uso banalizado. Para esse autor, as palavras ruidosas desencadeiam uma reação e orientam atitudes, são aspirações do momento, carregadas de emoções e, por isso, podem ser levadas à morte. Isso acontece porque, de um lado, o uso descompromissado e vulgarizado do conceito favorece a perda do seu real sentido e, de outro, o seu emprego como termo técnico, não incorporado, desconhecido e, por isso, atacado, é rechaçado.

Em muitos casos foi o que aconteceu com a palavra projeto, pois professores, quando perguntados sobre a prática com projetos de um modo geral, manifestam conhecer o assunto, mesmo que nada tivessem lido sobre o tema. Seu conhecimento resumia-se a orientações de coordenações pedagógicas que tinham como objetivo implantar a proposta. Em muitos casos, comentavam já terem trabalhado a partir dessas orientações, seguindo encaminhamentos da

supervisão. Depreendem-se dessas observações as diferentes perspectivas em que essa concepção de trabalho vem sendo desenvolvida.

A história dos Projetos permite perceber não se constituírem em algo novo, conforme já apontado. Como prática pedagógica, os projetos têm sua história ligada, mais modernamente, aos pedagogos da Escola Nova que, a partir do final do século XIX, iniciam um movimento de renovação da educação, buscando a transformação da escola no ato pedagógico da ação. Esses pedagogos propunham que houvesse uma renovação da educação para instigar as mudanças sociais.

A Pedagogia de Projetos, proposta atualmente, é um resgate atualizado das bases educacionais propugnadas na Escola Nova. Inscrevem-se, nesse contexto, alguns princípios, como a experimentação, a preparação para vida, a visão globalizadora do currículo, a perspectiva do ensinar a partir do aluno, o resgate dos interesses e a valorização dos conhecimentos já construídos por meio das vivências cotidianas. A Pedagogia de Projetos sugere repensar a escola a partir de novas formas para ensinar e aprender na lógica do mundo do século XXI, destacando, como fundamentos, alguns dos princípios escolanovistas repaginados, porque pensados para outros tempos-espacos.

Hernández (1998), ao se referir à relação entre as ideias da Escola Nova e o que se pretende hoje, diz:

Todas essas referências estavam presentes (e continuam estando, sobretudo, às que derivam de projetos e de concepção de Escola, sua noção de currículo, de processo e a idéia de docente como pesquisador, de Stenhouse), mas o que pretendíamos não era uma recuperação ou levar adiante uma atividade de síntese de diversas expressões de todas essas propostas. O que não impedia que reconhecêssemos que, tanto em Educação quanto em qualquer campo de conhecimento, não se parte do zero, e é necessário considerar o “lugar” de onde viemos, as idéias e as experiências que reconhecemos que nos influenciam. Mas não para copiá-las, mas sim para reinterpretá-las. Não para produzir um amálgama eclético e, com frequência, contraditório, mas uma reinterpretação substantiva, pois nada pode continuar sendo como foi em seus dias. O intérprete sempre se situa em outro ponto de vista, olha a partir de outro “lugar”, incorpora novos olhares com os quais transforma as situações objetos de seu interesse (HERNÁNDEZ, 1998, p.23).

Dessa forma, o trabalho com projetos, desenvolvido em diferentes lugares do mundo, busca seus fundamentos em alguns preceitos da Escola Nova, atualizados para o nosso tempo. Destacam-se, nesse novo contexto, a visão integradora do currículo, a participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem, a investigação como metodologia e a curiosidade/interesse como mobilizadores de aprendizagens. Cada um desses princípios

procura desenvolver a autonomia, a colaboração e a interação dos sujeitos, para que possam se autoproduzir e produzir nos diferentes espaços onde atuam.

O trabalho pedagógico, que tem como fundamento a concepção proposta nos projetos, orienta as atitudes de sujeitos na aproximação das necessidades dos espaços-tempos vividos no século XXI. As características já propostas pela Escola Nova, revitalizada, contemplam o que poderíamos chamar de princípios produtores dos cidadãos desse espaço-tempo.

Esses princípios, quais sejam a articulação das informações na perspectiva integradora, a investigação, o interesse e a participação, orientam o trabalho com projetos porque ajudam a formação dos sujeitos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências capazes de produzir cidadãos integrados a esse espaço-tempo. Habilidades e competências são ferramentas cognitivas que criam condições para ampliar a aprendizagem, desenvolver o pensamento e, portanto, as possibilidades para situar-se no mundo. As habilidades estão ligadas ao saber fazer àquilo que conseguimos executar, instrumentais cognitivos em processo de ampliação constante porque articulados às experiências e vivências dos sujeitos. São fundamentais na execução de tarefas em diferentes contextos, tanto na vida profissional, quanto na pessoal. Destacam o sujeito que as possui porque lhe atribuem qualidades para enfrentar e solucionar os desafios da complexidade social contemporânea, aquilo que os projetos propõem.

As competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 1999, p.7). São exemplos de competências: dirigir, elaborar um projeto, escrever uma resenha, produzir um relatório, interagir nos grupos, enfim, solucionar os desafios impostos pelas circunstâncias vividas, como aquelas que os projetos mobilizam durante a sua execução.

Tanto competências como habilidades não conseguem ser definidas de maneira exata, como poderia ser esperado. Habilidades e competências são faces de uma mesma moeda. Ambas são flexíveis porque se transformam na medida em que as necessidades dos contextos assim exigem. Elas caracterizam-se como processo, movimento, devir (GOULART, 2011). Nesse sentido, as habilidades e competências são fundamentais para o viver na contemporaneidade e, por isso, impõem outra forma de pensar o ensino e a aprendizagem. Os projetos, na medida em que utilizam a investigação como metodologia, criam espaços para que habilidades e competências desenvolvam-se.



Os projetos valorizam o movimento dos sujeitos para apreender o mundo em todas as suas dimensões, especialmente naquelas que dizem respeito a sua vida e realidade.

A Pedagogia de Projeto desenvolvida nessa pesquisa mescla elementos dos diferentes autores que tratam dessa temática, os quais respaldaram as práticas pedagógicas já realizadas. Assim, esta investigação definiu quatro eixos norteadores da proposta, a partir dos quais foram desenvolvidas as atividades. Essas atividades oportunizam apropriação de conhecimentos significativos para a compreensão do espaço vivido e suas conexões, ampliando assim as leituras de mundo.

Os eixos destacados para a execução da pesquisa na perspectiva de ensinar e aprender por projetos são: a curiosidade e o interesse como propulsores da aprendizagem; a investigação como metodologia; o envolvimento dos alunos, professores e comunidade na solução dos desafios propostos; e a visão integradora como articuladora na compreensão daquilo que é investigado.

Cada um dos quatro eixos norteadores expressa um encaminhamento de trabalho diferenciado, não tanto na sua individualidade, mas no que representam quando constituindo uma orientação de aprendizagem; e, por isso, merecem ser explicitados e caracterizados a partir de um olhar prático e teórico. Qual o real sentido de um trabalho que valorize a curiosidade, a investigação como orientação metodológica, a participação intensa dos envolvidos e o trabalho integrado?

O primeiro eixo, a curiosidade e o interesse como propulsores da aprendizagem, é fundamental para o desenvolvimento de toda a proposta. Alguns autores inclusive chamam atenção para a necessidade de manter essa condição ao longo da pesquisa para que o trabalho tenha sucesso.

A curiosidade provoca, instiga e incomoda aquele que se “sente mordido por esse bichinho”. Ela produz um efeito poderoso no processo de ensinar, porque contamina e se espalha, deixando os sujeitos mobilizados a aplacar sua curiosidade. Ao desencadear essa manifestação, tira os sujeitos da inércia e produz um movimento que tende a não estabilizar. Na escola, essa dinâmica envolve os alunos, entretendo-os como em um jogo ou atividade prazerosa – daí sua relevância para aprender.

O aprender tem sido visto como enfadonho e desinteressante. Nessa perspectiva, reveste-se de um novo sentido, porque remete a situações relacionadas àquilo que eu vivo me dá satisfação e me entretém, mesmo que exija esforço físico e mental: é prazeroso.

O entretenimento, essa manifestação que envolve, atrai e seduz em torno de situação ou objetivo, desencadeia forças internas para resolver aquilo que é o objeto desse deslocamento. É esse processo que pode ser aproveitado para ensinar, para ser o propulsor do aprender e que, por isso, necessita ser mantido e alimentado, sistematicamente, cercado os alunos de situações que possam gerar curiosidades e/ou interesse, podendo fazer da escola um lugar do entretenimento.

Curiosidade, segundo Ferreira (1986), é:

[...] desejo de ver, saber, informar-se, desvendar, alcançar etc.; interesse; desejo de aprender, conhecer, investigar determinados assuntos; desejo irreprimível de conhecer os segredos, os negócios alheios; bisbilhotice, indiscrição (FERREIRA 1986, p.512).

O que se aprende informalmente, na vida, está quase sempre ligado a curiosidades. Aprendo a andar de bicicleta para desvendá-la, aprendo a dançar para participar de espetáculos em que tenho interesse e desejo. Aprendo sempre, mesmo quando há necessidades de acionar muitos mecanismos físicos e intelectuais, desde que seja curioso. A curiosidade é o mobilizador significativo para aprender.

A curiosidade é uma característica marcante dos cientistas, dos pesquisadores. As invenções e descobertas da humanidade são frutos da curiosidade de homens e mulheres, sujeitos curiosos sobre o mundo que os cerca. Ser curioso implica estar constantemente perguntando, buscando, explorando e, por isso, aprendendo. No mundo do século XXI, isso é marcante, pois os ambientes interativos permitem criar redes de curiosidades e entrar no universo do conhecimento produzido a partir dos buscadores (Google, Mozilla, Chrome, etc.), instrumentos a serviço das curiosidades engendradas no embate dos fatos e das situações do cotidiano.

Se a curiosidade é um elemento significativo para os seres vivos, e presente nas práticas do viver, por que não contaminar a escola com ela – como dizem Alves e Dimenstein (2003, p.7), “coceira nas idéias” – deixando que flua como movimento impulsionador e amplificador de informações, articulador de ideias que inventam e fecundam espaços de aprendizagem.

Assmann (2006), referindo-se ao papel da curiosidade no mundo contemporâneo, comenta:

Aprender com curiosidade a aprender – é o despertador do prazer de conhecer, de compreender, de descobrir, construir, e reconstruir o conhecimento, ter curiosidade.

É habilidade a ser desenvolvida sempre, ao longo de toda a vida, a fim de compreender o mundo, a sociedade, o movimento das idéias; é a busca do conhecimento, onde ele se encontra, principalmente hoje com toda a tecnologia disponível (ASSMANN, 2006, p. 39).

O autor ainda destaca a importância das curiosidades, chamando atenção para o fato de que, por si só, não respondem à complexidade contemporânea. Destaca que é necessário aprofundar as questões, valorizando a diversidade e ampliando possibilidades no sentido da compreensão efetiva das questões propostas. É necessário ter cuidado com as generalizações. Talvez esteja aí o papel da escola, articular essas curiosidades aos conteúdos para que se tornem aprendizagens

As curiosidades são o motor do aprender. Elas precisam estar ativas e isso só acontece por meio da instigação provocada pela inserção em diferentes espaços, produzindo e ampliando as interações. Nesse sentido, o sujeito mantém-se alimentado pela variedade de possibilidades oferecidas pelo mundo que o rodeia, nas suas diferentes dimensões.

Durante a infância, a curiosidade é algo muito espontâneo, mas, com o passar do tempo, essa condição tende a desaparecer, pois há certo acomodamento em relação aos questionamentos sobre o mundo. Ser curioso é situação momentânea, típica das crianças, especialmente daquelas ainda fora da escola. Por essa razão, às vezes, aparece associada à ingenuidade. As perguntas escasseiam-se com a passagem à vida adulta. Os mecanismos de controle impostos pela sociedade cerceiam as possibilidades de perguntar.

As diferentes formas de curiosidade (perguntas sobre a origem das coisas, sobre nossa existência, sobre o tempo meteorológico, sobre a vida das pessoas, etc.) mantêm a mente ativa e, nesse processo, em constante aprendizagem. A educação, como norma geral, não centraliza atenções nesse aspecto porque nem sempre considera a curiosidade como uma qualidade. Assim, os curiosos nem sempre são vistos como sujeitos que buscam aprender. Por isso, manter-se curioso requer um investimento pessoal, o que nem sempre acontece com todos. Por que cultivar a curiosidade precisa ser uma atitude individual? Por que não fomentar essa “qualidade” em diferentes espaços e situações, buscando formas de aprender independentes, como na escola?

Ser curioso é ver o mundo com as lentes da indagação. É perguntar, investigar, solucionar questões e criar novas num processo permanente. Essa é a ideia que se busca levar para ambiente escolar na Pedagogia de Projetos.

Os Projetos criam a possibilidade de externar a curiosidade adormecida, porque desafiam ao propor a experimentação e o rompimento com as limitações impostas pelos

conteúdos programáticos e as sequências didáticas já definidas previamente pela escola. Configurada como disparadora de aprendizagens, alimentando iniciativas próprias, valorizando as experiências vividas e deslocando a aprendizagem para diferentes setores além da escola, a curiosidade torna o aprender um desafio permanente. Os alunos estão permanentemente inseridos no mundo real, investigando e esforçando-se para conhecê-lo e tentar compreendê-lo.

A curiosidade necessita ser desenvolvida para que possa efetivar seu papel de produtora de descobertas e conhecimentos. Favorecer o surgimento de curiosidades/interesse e criar espaços onde possam ser sistematizadas e orientadas, no sentido de reunir as condições para sua satisfação, constitui disparadores de aprendizagens. Esse contexto na escola contribui para tornar o aprender prazeroso e interessante, o que nem sempre tem acontecido no cotidiano das salas de aula. Tornar a curiosidade propulsora do aprender pode ser um caminho para tornar a escola um lugar de interesse.

Responder questões que foram produzidas pela curiosidade requer planejamento para que conduza a aprendizagens significativas. A investigação atende a essa necessidade porque tem, na sua essência, esse espírito.

O segundo eixo, a investigação como metodologia, orienta a aprendizagem dos sujeitos, produzindo reflexões, retomadas, discussões, novas demandas, construção de conceitos e ampliação dos conhecimentos. Essa atitude investigativa desenvolve habilidades e competências significativas em diferentes dimensões, o que encaminha a qualificação da formação dos alunos.

Os sujeitos, ao tornarem-se pesquisadores, são introduzidos no mundo do conhecimento formal, mesmo que a investigação nasça de algo informal e fora do mundo dito “científico”. Ao buscar respostas para seus questionamentos e curiosidades, abrem-se diferentes possibilidades para aprender sobre o mundo que os cerca. Aprendem a investigar e a dar sentido às leituras, às falas e às representações contidas nos diferentes espaços-tempos. Nessa trajetória, deparam-se com situações contraditórias, com variedade de informações e pontos de vista, com o inesperado, com a incerteza, com a consciência da fragilidade e provisoriabilidade do conhecimento.

Investigar significa caminhar por diferentes estradas, buscando respostas para questões que nos perturbam, que nos desestabilizam e que, por isso, nos ajudam a desenvolver novas ideias e concepções sobre o mundo que nos cerca. Dessa forma, a pesquisa nos retira da

imobilidade, da inoperância, da inércia e da insensibilidade pelas coisas do cotidiano e nos torna seres mais preocupados com as condições de existência atuais e futuras.

Ao pesquisar, é possível desenvolver qualidades fundamentais para inserção na sociedade, como ler criticamente, construir textos próprios, argumentar com consistência teórica, expressar-se com clareza e pertinência, enfim, superar a simples reprodução forjada através de uma aprendizagem dirigida e baseada na imitação por aquela que valoriza o pensar propositivo, crítico, curioso e produtivo.

Demo (2007, p. 8-10), ao referir-se à pesquisa, comenta seu papel na busca do conhecimento para poder agir e pensar, valorizando o questionamento e alimentando-se da dúvida, das hipóteses alternativas de explicação e superação. Procura manter a inovação como processo permanente por meio da reconstrução do conhecimento inovador. Chama atenção, ainda, para a importância da pesquisa como atitude cotidiana, dizendo que não está restrita à academia e que pode representar uma maneira consciente e contributiva no cotidiano do viver de cada um.

Se a pesquisa não é exclusividade da academia, os alunos com escolarização básica também podem executá-la. O que torna esse tipo de trabalho interessante é a possibilidade de criar alternativas, de investigar, de desenvolver o pensamento e, especialmente nos tempos-espacos da contemporaneidade, tornar o aprender e o ensinar significativos, envolvendo professores e alunos na produção de conhecimentos que ajudem a compreender os contextos; por isso, uma caminhada prazerosa.

Alunos de diferentes graus de escolarização podem fazer pesquisas porque ela não está associada ao nível de conhecimento, mas à forma de encaminhamento, ao processo. O aprofundamento e direcionamento da investigação são dados pelas características de cada pesquisador. Na escola, por sua peculiaridade formadora, o processo é mais significativo do que o resultado porque é nele que se desenvolvem os instrumentais cognitivos que são importantes ferramentas para fazer a leitura do espaço.

A pesquisa depende daquilo que se indaga, da seriedade da investigação, dos resultados produzidos relativos a novos conhecimentos. Compreendendo pesquisa como processo que produz conhecimento, sistematizando informações e criando espaços de desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais, depreende-se que seria instrumento fundamental da escola na execução de seu papel de ensinar.

Suporte para encaminhar solução das curiosidades dos alunos, a pesquisa, na escola, constitui-se em um desafio, tanto para o professor, quanto para o aluno, pois investigar

significa planificar, projetar, buscar, coletar, refletir e produzir etapas de um trabalho que exige revisitar conceitos de educação que valorizem autonomia, autoria e colaboração, deixando, assim, alunos, professores e comunidade escolar sua condição de espectadores para tornarem-se ativos participantes.

Essa condição de participante, produtor de si e do outro, pode ser comparada ao que acontecia com a obra do artista plástico Hélio Oiticica<sup>8</sup> quando o público vestia os parangolés<sup>9</sup>. Nas palavras de Cavalcanti (2008), “[...] há a incorporação do corpo na obra e da obra no corpo.” Assim como o público, ao vestir os parangolés, transformava a obra, os alunos, ao pesquisarem, integram-se ao aprender, deixando de serem espectadores. Eles têm a chance de, efetivamente, apreender, porque, ao participarem, deixam sua marca e são marcados numa atividade criadora.

Maraschin (2004, p. 105), ao se referir à pesquisa e ao seu papel na produção dos sujeitos, afirma que “todo pesquisar é uma intervenção, criação de sujeitos, objetos, conhecimentos, de territórios de vida”. Tal constatação ilustra o papel do pesquisar e do pesquisador/aluno na estrutura escolar e o que isso pode representar para a comunidade onde se desenvolve a investigação.

Cada palavra da frase de Maraschin (2004, p.105) carrega um sentido político muito forte, porque pode desencadear mudanças profundas na comunidade em que se instala o processo investigativo. Por exemplo, oportunizar intervenção significa estar preparado para transformações em diferentes escalas, a partir da sala de aula. É, também, estar aberto ao diálogo pedagógico, à crítica e a conviver com o embate de posicionamentos e ideias, produzindo conhecimentos sem limites predeterminados, que geram fendas ou fissuras nos currículos em que penetram. Tais informações produzem instabilidades nos contatos aprendentes e nos contextos em que se inserem.

A investigação na escola básica demanda preparo, organização, reposicionamento frente aos conhecimentos, nova relação com o currículo, enfim, despir-se de pré-conceitos há muito presentes nos espaços escolares. Exige, sobretudo, desacomodar-se, estar aberto à mudança e às implicações dessa atitude.

---

<sup>8</sup> Hélio Oiticica foi artista performático, pintor e escultor nascido no Rio de Janeiro em 1937. A partir de 1965, desenvolve manifestações ambientais com capas, estandartes e tendas. Morreu em 1980, também no Rio de Janeiro.

<sup>9</sup> Hélio Oiticica criou os **parangolés**, que ele denominava de "antiarte por excelência": uma espécie de capa da qual só é possível ver plenamente os tons, formas, texturas e materiais a partir dos movimentos de quem a veste. Um dos motivos que inspiraram a criação dos parangolés foi a relação de Oiticica com o samba. Para o artista, o espectador deveria abandonar o estado de contemplação e vestir a obra de arte - só assim ela faria sentido.

Alunos introduzidos no universo da pesquisa aprendem a coletar e organizar ideias e informações, a selecionar e a estabelecer critérios de pertinência, a relacionar fatos e situações e a produzir com autoria. Quando desenvolvem a investigação, organizam-se metodologicamente, definem prioridade em relação a comportamentos sociais, afetivos e cognitivos, ampliam habilidades e conceitos, criando espaços que contribuem para autonomia. Tudo isso estabelece as condições de constituição dos territórios de aprendizagem individual e coletiva, mediados por interações em diferentes níveis. Tal contexto caracteriza a nova perspectiva produzida pelos conhecimentos adquiridos e qualifica os alunos para fazerem leituras espaciais em diferentes níveis.

Investigar, na escola, emerge como propulsor da aprendizagem porque permite trocas, define trajetórias e cria mecanismos próprios de mediar a relação do sujeito com o mundo. Quando pesquisa, o aluno está constantemente mergulhado no universo do desafio, e isso mobiliza sua permanência no processo. A caminhada nunca é linear porque se constrói no percurso, orientada pelo professor, um sujeito que provoca, que instiga e que alimenta o processo com questionamentos.

Ao se instalar, a investigação permite que fatos, informações e vivências antes vistas como desarticuladas, desprovidas de sentido, desconectadas umas das outras, formem um quebra-cabeça com peças articuladas, compondo um todo integrado e passível de compreensão. Cada informação, nesse novo contexto, é, ao mesmo tempo, parte e todo, porque guarda o sentido próprio e aquele produzido ao se agregar às outras partes. Nesse movimento, forma uma tessitura que possibilita a apreensão dos múltiplos sentidos do todo em seus possíveis contextos, bem como a ampliação, transformação e reconfiguração de aprendizagens.

Essa dinâmica resgata princípios organizadores que permitem conectar dados, fatos e situações do cotidiano às contribuições da ciência, formando redes de conhecimentos que produzem novos sentidos, novos sujeitos e novas realidades, delineando-se territórios apreensíveis.

Para que efetivamente aconteça pesquisa é fundamental o envolvimento do professor, dos alunos e da comunidade na solução e organização do trabalho.

O envolvimento, terceiro eixo significativo nos projetos, é o responsável pela manutenção e continuidade de todo o trabalho com entusiasmo. Os atores que vivenciam a proposta de projeto precisam estar envolvidos, como é referido pelos pesquisadores que estudam a temática. Manter-se interessado é uma conquista cotidiana e exige atenção, respeito

e escuta na relação dos sujeitos entre si. Viver o processo de forma prazerosa estabelece uma nova forma de se relacionar com o aprender e permite a descoberta de potencialidades pessoais e a participação mais efetiva em ações que encaminham seu direito à cidadania.

Ao contrário do que acontece em outras propostas, é fundamental a participação dos professores em todas as etapas do processo, observando, orientando, incentivando e provocando os alunos, para que possam ampliar suas questões de pesquisa e enfrentar os desafios propostos a cada nova etapa da investigação. Professores nesse contexto acolhem os diferentes estilos de aprendizagem e ritmos de trabalho e são parceiros no planejamento e execução da investigação, sem que haja privilégios; ambos (professores e alunos) são sujeitos de aprendizagem.

É papel do professor incitar as novas descobertas em relação às certezas provisórias e às dúvidas temporárias, passo a passo, articuladas às novas informações, produzindo e contextualizando os conhecimentos. O professor é mediador do processo de aprendizagem, pois cria as condições para o florescimento de ambientes de confiança, encorajamento, colaboração e cooperação, troca, reflexão e descoberta. É o responsável por fomentar uma aprendizagem de compartilhamento e valorização das vivências, experiências e pontos de vista diversos, buscando orientar o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas.

Destaca-se que esse professor é um sujeito que se reconhece como alguém que aprende, que tem limitações, que vivencia conflitos e incoerências e que, no processo, à medida que busca refletir sobre suas práticas, interage com os alunos e a comunidade, produzindo-se.

A investigação produzida pelo desenvolvimento das ações durante os projetos envolve também a comunidade intra e interescolar. Os alunos buscam informações para solucionar suas indagações em diferentes fontes, produzindo um movimento ao mesmo tempo caótico, porque extrapola o universo escolar, e integrador, porque encoraja a participação da comunidade com suas experiências, valores, crenças e saberes. Esse movimento ressignifica o papel da escola, qualificando seu trabalho, bem como a integrando no espaço que a circunscreve.

Os alunos, antes sujeitos sujeitados porque espectadores apáticos do processo, mantêm-se atentos e envolvidos. Desempenham papéis que favorecem a autonomia e a participação nos diferentes contextos e desenvolvem atividades que promovem a criatividade, a cooperação, a descoberta, a organização e o trabalho coletivo. Manter a sala de aula como o



lugar aberto ao mundo, onde todos aprendem de forma envolvida e interessada, é o compromisso dessa proposta. Chaigar (2009, p.7) ao se referir as salas destaca que esse é um espaço de acontecimento, por isso impõe alargamento de “paredes” e novas compreensões sobre seu significado.

Outro eixo significativo é a visão integradora como articuladora na compreensão daquilo que é investigado. Essa perspectiva procura conectar as informações produzidas ao longo do processo investigativo para que as descobertas tenham sentido para quem as aprende. O professor desempenha um significativo papel para que isso se efetive, porque é ele quem procura indagar e encaminhar sugestões e reflexões sobre as informações que os alunos recolhem na diferentes fontes consultadas.

A integração permite que os conhecimentos tornem-se significativos e a aprendizagem consolide-se. Os conteúdos são conectados e passam a fazer sentido. As diferentes disciplinas não estão mais isoladas, mas vinculadas a contextos e, por isso, independente de seu papel social, despertam interesse. Ao perceberem o sentido das informações contextualizadas, os alunos conseguem responder suas questões de pesquisa e ampliam sua compreensão sobre a temática investigada.

A busca pelas informações, por ser pontual e dispersa em diferentes materiais, precisa ser associada à apreensão dos mecanismos de seleção, interpretação, pertinência e confiabilidade para que sua integração se realize e produza sentido na pesquisa. Há necessidade de um trabalho consistente em relação ao desenvolvimento dos instrumentais que ajude nessa integração. A proposta de trabalho cria espaços para a busca autônoma de materiais que respondam as indagações iniciais propostas pelos alunos.

No que diz respeito à integração das informações produzidas nos projetos, cabe salientar o papel da internet como articuladora por meio da hipertextualidade. Ao desenvolverem suas pesquisas utilizando buscadores da internet, os alunos começam a perceber a conexão das temáticas e as ligações possíveis também nas disciplinas/conteúdos antes vistos como estanques. Com isso, eles estabelecem novos sentidos, o que permite outras leituras de mundo.

As leituras e reflexões sobre temáticas propostas ajudaram a constituir a mobilização para a construção do experimento-prática pedagógica – a investigação a ser executada durante essa pesquisa.

### **2.2.4 Construindo a mobilização do projeto de pesquisa dos alunos: iniciando uma prática cheia de certezas, mas...**

Tudo começou numa manhã do início de março. A expectativa era grande, minha e deles. Os alunos já sabiam que iríamos conviver durante um semestre, pois sua professora os havia informado. Eram 19 alunos com idades que variavam de 12 a 16 anos. Frequentavam, no turno da manhã, a 6ª série de uma escola municipal da periferia de Santo Antônio da Patrulha, cidade da região metropolitana de Porto Alegre – aproximadamente 76 quilômetros da capital.

O número de alunos me deixou muito tranquila, porque minha experiência sempre foi com turmas numerosas. Parecia ser fácil trabalhar com um número tão reduzido de alunos. Afinal, eu, uma professora tão experiente, como não conseguiria articular um trabalho de Geografia com esses poucos sujeitos?

A ideia inicial era introduzir a Pedagogia de Projetos a partir daquilo que chamei de mobilização. Essa representava uma das etapas mais importantes do desenvolvimento do trabalho, pois, se os alunos não se envolverem com aquilo que irão trabalhar, podem perder o interesse, abortando a proposta. Criar desejo, gosto, sede pela descoberta era imprescindível; daí esse ser um investimento intenso e provocador. Estar interessado era fundamental para que o trabalho acontecesse.

Em qualquer situação da vida cotidiana, o interesse provoca forças internas que remetem a um esforço em direção ao familiarizar-se. Nesse sentido, são arregimentadas informações, conhecimentos, saberes, experiências e pessoas para concentrar as ações nessa direção.

Uma prática experimental provocadora de curiosidade está presente na execução da proposta de projetos, mas para que se efetive na condição de curiosidade precisa nascer de uma vontade, de um desejo. Por isso a mobilização é tão importante nesse processo. Ela irá determinar as curiosidades dos alunos e desencadear ações que transformem as curiosidades em conhecimentos. Eis porque esse momento era fundamental na proposta.

Como eu não conhecia os alunos, reunir-me com a professora da turma era vital para planejar. Nas reuniões, compartilhamos ideias, ela destacando as características do grupo, as relações interpessoais, as peculiaridades da escola, do lugar onde viviam os alunos, da vida que animava a cidade, e eu escutando e fazendo algumas observações sobre como pretendia

trabalhar. Nesse movimento de trocas e reflexões sobre o espaço da escola, da cidade e, especialmente, do viver daqueles alunos, fui organizando o planejamento.

Planejamos minha primeira entrada na turma. De tudo o que foi discutido, decidi que, para mobilizar os alunos, precisaria oportunizar o contato deles com o maior número possível de objetos e materiais informativos de seu possível interesse, coisas que os instigassem a perguntar e que suscitassem esforços que alavancassem o trabalho. Buscando encaminhar essa prática, criei uma sala ambiente.

A sala ambiente é um local onde os alunos devem interagir com diversos recursos didáticos disponíveis. Nesse processo de manipulação e intervenção com objetos, livros, revistas, modelos, etc., os alunos produzem conhecimentos que lhes permitem articular as informações ensinadas na escola com as vivências e realidades de seu cotidiano. Quando implementada, a sala ambiente necessariamente transforma a organização espacial da escola porque define espaços próprios para cada disciplina, individualizando suas ações e desencadeando o deslocamento dos alunos até as respectivas salas.

A sala ambiente proposta para os alunos da turma envolvida na pesquisa não era essa. Combinamos transformar a sala de aula num ambiente instigador, estimulador, que aguçasse o querer saber sobre. Uma sala com diferentes recursos que pudessem excitar a curiosidade dos alunos sobre temáticas variadas, relativas ou não à Geografia, pois, nesse momento, o que queríamos era que perguntassem e indagassem sobre o material disponibilizado para posterior investigação. Portanto, a sala ambiente proposta era temporária, o tempo de duração da aula. Um espaço-tempo para provocar curiosidades e mobilizar interesses antes não considerados no processo de ensinar e aprender: espaços para expressarem suas vontades e necessidades.

Como a escola dispunha de poucos recursos, ampliei a oferta com materiais próprios. Iniciei solicitando a colaboração dos alunos na reorganização da sala. Eles colaboraram distribuindo as cadeiras e as mesas, formando grupos para que fosse possível a colocação dos materiais (objetos, revistas, livros, livros de literatura infantil, juvenil, computador com vídeos, atlas, enciclopédias, TV).

Já nesse primeiro momento, a ideia era integrar os alunos no processo de planejamento, buscando sua participação para que se sentissem parte da aula e pudessem interagir com os colegas, professoras e materiais.

A interação a qual me refiro é a que possibilita a conversa, aquilo que Maturana (2002) explica referindo à raiz latina dessa palavra – *cum*, que quer dizer “com”, e *versare*

“dar voltas com” o outro. Esse “dar voltas” significa a criação de um espaço relacional, imprescindível ao processo educativo porque produz conhecimento.

Tinha produzido possibilidades de interação na medida em que ampliei, intencionalmente, os contatos. Na minha perspectiva, isso desencadearia o conversar e, nesse processo, a indagação, fundamental para a proposta de projetos.

Os materiais disponibilizados para provocá-los referiam-se ao Brasil, conteúdo de 6ª série. Isso deveria suscitar questões sobre esse tema. Em contato com “coisas” que falassem do Brasil, certamente produziriam questões sobre o Brasil. Era possível perceber forte intencionalidade na apresentação dos recursos disponibilizados na sala ambiente. Isso, entretanto, não significou desinteresse. Ao contrário, oportunizou interação e aprendizagem, porque esses alunos raramente tinham essa possibilidade.

O trabalho com projetos pressupõe o desenvolvimento da autonomia como competência importante para aprender. Isso não significa ausência de rumos nos planejamentos, ideia muitas vezes associada às propostas que têm seus fundamentos em objetivos desvinculados das especificidades dos conteúdos, como é o caso dos projetos. A intencionalidade que orienta o trabalho aparece não no direcionamento das informações, mas na organização de aprendizagens que favoreçam a autoprodução dos sujeitos.

A intencionalidade não é um direcionamento impositivo de atitudes prescritivas, mas uma orientação que, por ser fruto de um planejamento articulado a objetivos que consideram o desenvolvimento das efetivas possibilidades dos sujeitos para a participação na vida, ajuda a refletir sobre a necessidade de estar se transformando.

A organização de uma sala ambiente com materiais que remetessem ao estudo de questões sobre o Brasil, mesmo sendo intencional, não era diretiva, porque se constituía em possibilidade e não em obrigação. A intenção era que surgissem perguntas a serem investigadas. Embora fosse melhor trabalhar com questões cujas temáticas estivessem associadas a Brasil, foco do conteúdo daquela série, isso não era excludente. Ainda que os temas surgidos não estivessem diretamente ligados ao Brasil, seria possível ao professor estabelecer as conexões. O fundamental era que as perguntas estivessem associadas às necessidades e interesses dos alunos, porque estava aí a força da investigação. A vinculação com o conteúdo era secundária, porque isso era objetivo do professor.

A intencionalidade proposta nesse momento explicitava-se na ação do professor ao longo do processo de aprendizagem e significava desempenhar seu papel proporcionando

espaços de participação, de respeito às curiosidades dos alunos, promovendo situações para aprender.

Observando os materiais, os alunos mostravam-se curiosos, faziam perguntas pontuais, mexiam nos objetos e perguntavam muito. Isso aconteceu desde o momento em que começaram a organizar a sala. De repente, algo diferente aconteceu quando comecei a instalação do notebook em uma das mesas. Aquilo que pensei ser um ganho, o computador, tornou-se “um problema”, pois deslocou o interesse, antes disseminado entre a variedade de materiais, para um único foco. Os antigos interesses foram abortados e redirecionados ao computador. Todos queriam manipulá-lo. O computador era um “alienígena” naquele contexto, porque só participava de suas vidas em circunstâncias especiais (em *lan houses* ou no emprego dos pais). Como não tinham em casa nem tampouco dispunham dele na escola, o computador tornou-se objeto de desejo.

O computador, ao concentrar as atenções, redefiniu a organização espacial da sala de aula. Eram 18 alunos disputando um computador. A aula ficou inviável. Eu não consegui convencê-los a continuar observando outros materiais. A frustração, minha e deles, foi inevitável, mas permitiu-me reflexões que produziram alguns questionamentos importantes para encaminhar o trabalho. Foram indagações que julguei significativas: Consegui mobilizar os interesses daqueles alunos? Eu poderia instigar a produção de interesses? Por que todos estavam interessados no computador? Como ampliar as formas de contato com a informática?

Talvez a indagação mais angustiante fosse aquela que colocou em xeque minhas convicções: Por que não consegui lidar com aquela situação? O que aconteceu? Mal começava o trabalho e minhas certezas de professora experiente começavam a apresentar fragilidades. Eu, uma professora de mais de 30 anos de experiência, alguém que já havia estudado teorias educacionais, vivenciado diferentes espaços escolares, experimentado a Pedagogia de Projetos em outros contextos educacionais, que me mantinha atualizada em relação às leituras pedagógicas e às relativas ao ensino de Geografia e que ensinava a ensinar, agora estava sem ação. Como tantas informações, leituras e reflexões deixaram-me impotente diante das novas demandas?

Necessitava revisitar conceitos e concepções e refletir sobre a nova situação. Entendia o que estava acontecendo, mas precisava mais do que entender, precisava agir. Isso era difícil porque exigia reflexão, releituras e redefinição dos caminhos a serem percorridos naquele momento. Precisava pensar rápido para intervir e retomar os objetivos da aula, já que as condições iniciais mudaram, e o planejamento, trincado, exigia ação imediata. As dúvidas

permaneceram e remeteram a novas reflexões. O que fazer para continuar a aula naquele momento? As práticas propostas e intuídas na ação nem sempre resolveram os desafios, mas permitiram repensar minhas certezas e vivenciar o imprevisto.

A concepção de ensinar com projetos, privilegiando a multiplicidade, a interação, as necessidades, os contextos e a complexidade do mundo colocava aquela sala de aula na vanguarda do ensinar e aprender. Percebi que só isso não bastava porque, mesmo produzindo um espaço diferenciado – aquele dos projetos de trabalho – tinha imprimido um olhar homogeneizador e prescritivo em relação às ações daqueles alunos.

A complexidade do viver a proposta naquela situação começava a deixar marcas e indagações. O que eu, professora, pensava ser simples, porque associava a experiências já vividas, tinha interfaces não esperadas e produzia efeitos desorganizadores na professora/pesquisadora. Eu carecia de novas construções, reflexões e, especialmente, de repensar soluções para os desafios produzidos no enfrentamento da prática com os “diferentes”. Esses sujeitos, os alunos, constituíam os novos contextos e representavam a necessidade de uma pedagogia do encontro que produzisse as ações durante; nem antes nem depois. O aprender constituía-se no interjogo da relação professora-alunos-objetos, que, embora planejado, não era controlável, porque dependia de elementos externos à sala de aula, mas parte dela. Os alunos traziam seus saberes, suas experiências, seus conflitos, seus dramas familiares, necessidades físicas, dificuldades cognitivas, sentimentos e emoções para os encontros. Tudo isso precisava ser reconstruído, como prática em cada encontro, para produzir novos saberes.

Froni explica isso dizendo: “O principal objetivo será, então, o de se conseguir uma transitividade cognitiva, o que constituirá uma oportunidade particular de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança nas relações” (FORONI, 2004, p. 2).

A afirmação do autor permite pensar sobre como é difícil aproximar nossas convicções teóricas daquela sala de aula de verdade, real. O cotidiano do ensinar remete a muitos fatores que, apesar de considerados, nem sempre são trazidos no embate ensinar-aprender. Pensar sobre como conseguir, por meio da transitividade cognitiva<sup>10</sup>, que os sujeitos se produzam era meu desafio constante. Ou seja, precisava criar um espaço onde o aprender se constituísse nesse lugar onde sujeitos diferentes pudessem trocar saberes e produzir novos conhecimentos e onde houvesse mudanças nas relações entre eles.

---

<sup>10</sup> Segundo Feroni, denomina-se transitividade cognitiva a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva dos sujeitos.

As oportunidades de ampliar as relações entre os sujeitos e de fazer desse contato uma possibilidade de autoprodução era a meta do trabalho. Todas as situações eram pensadas para efetivar essa possibilidade, ainda que nem sempre acontecesse. O desencadeamento da mobilização pela sala ambiente foi uma dessas situações.

Retomo as ideias de Foroni (2004) para explicar o que aconteceu na sala ambiente com a entrada do computador. Esse autor diz que a sala de aula apresenta características particulares produzidas pelo que chamou de incidentes críticos. “O termo quer significar uma situação complexa em sala de aula, que pelas suas proporções, interrompe a possibilidade de convívio e a continuidade da relação pedagógica, assim entendido na relação professor e aluno” (FORINI, 2004, p.2).

A situação que vivenciei foi um incidente crítico, isto é, uma situação da qual eu não sabia como sair naquele momento, porque exigia, na hora, reflexão e articulação dos conhecimentos científicos e das práticas. Aquilo representou uma paralisação do trabalho pedagógico e da minha ação como professora. Como a situação estava fora das possibilidades planejadas, precisava pensar para agir, mas não tinha tempo. Essa desarticulação produziu uma imobilidade momentânea que demorou um tempo para transformar-se em ação.

As ações produzidas remeteram a duas questões que precisavam ser analisada para replanejar as aulas: o papel da tecnologia/computador na aprendizagem e no cotidiano daqueles alunos e como redirecionar os interesses.

Qual o papel das tecnologias ligadas a informática no cotidiano dos alunos, especialmente no daqueles que não dispõem dessa tecnologia com facilidade, em vista de ainda ser cara para os padrões das escolas de periferia?

O mundo da informática possui atrativos que os objetos usuais da escola, como o livro, não conseguem ter, mesmo quando muito interessantes. O computador gera um fascínio em função das possibilidades de uso, tanto quando *offline* quanto quando *online*, mas especialmente quando nessa última. Essa porta de contato com o mundo, representada pela internet, permite ampliar os conhecimentos sobre o mundo, antes pequeno porque limitado pelas barreiras dos instrumentos do conhecimento, agora amplo e acelerado pela possibilidade de cruzar o espaço em tempos cada vez mais curtos. Nossas representações de espaço e tempo mudaram. É por esse novo olhar sobre o mundo que o computador coopta os alunos. O poder gerado pela informática cria forte mobilização para conhecer o mundo e dele participar, ainda que de forma virtual.

Viajando na internet, há inúmeras possibilidades de interação, que necessariamente não precisam ser com pessoas, mas também com elas. Interage-se com materiais escritos, e isso permite contato com o mundo por meio das informações escritas, das fotos, dos filmes, dos relacionamentos por *e-mail*, *online*, etc. Abre-se uma porta para o desconhecido, para o novo, para possibilidades de aprender antes nunca pensadas e alcançadas pelos livros e por aulas regulares. A navegação favorece contatos e permite uma nova perspectiva para aprender. Ao ampliarem-se as possibilidades de interação para além dos contatos físicos presenciais, o que é permitido pela web, é possível descortinar novas possibilidades de constituírem-se como sujeitos.

O uso do computador como mobilizador foi, ao mesmo tempo, sucesso e fracasso. Como sucesso era evidente, pois envolveu todos os alunos, já que todos queriam usá-lo. Entretanto, para o desenvolvimento do trabalho, naquele momento, não o poderia usar na perspectiva do sucesso. Considerei um fracasso e busquei, diante do problema emergencial, desenvolver outra estratégia para que o trabalho continuasse. Assim, encaminhei para a caixa de reflexões mais uma questão.

Consegui contornar parte da situação levando-os à sala de vídeo<sup>11</sup> para que assistissem a um DVD<sup>12</sup> sobre vulcões. Houve certa acomodação, pois o vídeo interessou. Assistiram ao filme com muita liberdade. Observaram, comentaram, fizeram relações com informações recebidas na 5ª série. Ficaram muito atentos às imagens e ao narrador, que explicava usando dois personagens próximos a um vulcão. Procuravam interagir com a professora e comigo fazendo perguntas ou reportando-se a situações vividas.

Passaram-se aproximadamente 20 minutos, e os alunos voltaram a ficar inquietos. Seu poder de concentração estava acabando. Nova situação precisava ser vivenciada, pois outros elementos da sala de vídeo começaram a interessá-los e a despertar sua atenção. O que fazer? Nova situação emergencial instalava-se e era preciso solucioná-la. As situações exigiram mais do que ação porque, com certeza, iriam se repetir. Precisava me manter atenta e encaminhar as reflexões posteriores. Os incidentes críticos mostravam situações complexas que demandariam uma competência para articular práticas pedagógicas e questões teóricas e que poriam à prova a professora experiente.

---

<sup>11</sup> A sala de vídeo era um espaço com uma TV 29 polegadas e um aparelho de DVD. Ela também era usada como sala dos professores. Tinha duas portas, uma em cada extremidade, tornando-as passagem de uma ala para outra da escola.

<sup>12</sup> Os alunos assistiram ao DVD *Vulcões: formando nosso planeta. Não é mágica a ciência sem mistério*. São Paulo: Multimídia, 2007.



Compartilhando com os alunos o que estava acontecendo, discutimos a situação e resolvemos acordar que seria melhor voltar para a sala de aula e explorar com mais atenção os materiais que haviam deixado para trás. Explorar os materiais significava novo deslocamento até a sala de aula e tudo o que isso implicava. Essa não foi uma tarefa fácil.

Já na sala de aula, os 18 alunos começaram a transitar por entre os materiais observando, mas também esbarrando em colegas, classes e materiais, pois o espaço era pequeno, e a proximidade entre os diferentes objetos e pessoas era inevitável. Havia pouco espaço para adolescentes entre 12 e 15 anos circularem. Como a proposta exigia movimentação, tendo em vista a necessidade de observação daquilo que estava exposto, houve certo tumulto. Alguns disputavam os objetos, os atlas e os globos, mesmo que fosse dito que era possível todos olharem, ou que poderiam comentar e manipular, desde que tivessem o cuidado de não quebrar. Assim mesmo, um globo foi danificado.

O objetivo do trabalho era criar um ambiente de interação que aguçasse a curiosidade e o interesse dos alunos para que pudessem elaborar questões a serem investigadas; daí a importância de observarem, comentarem, tocarem e experimentarem os materiais disponibilizados. Tal contexto exigia algumas atitudes que não eram propostas em seu cotidiano escolar. Esse fato, talvez, possa ter contribuído para a inquietação e o alvoroço dos alunos durante a aula, pois não estavam acostumados a tarefas livres que exigissem autonomia. Seria preciso criar novas estratégias que encaminhassem o processo de construção da autonomia, porque o movimento era sempre no sentido de perguntar ao professor o que fazer, já que não conseguiam executar tarefas pedagógicas de forma independente. Necessitavam que lhes dissesse detalhadamente como proceder. O trabalho proposto pela escola, normalmente muito diretivo, não exigia comprometimento com organização, escolha, seleção e produção própria.

A autonomia pressupõe liberdade de escolha e, por isso, trabalho sem supervisão, mas com orientação e acompanhamento. O trabalho não definia o que seria aprendido de forma linear e sequencial, mas as múltiplas possibilidades produzidas no interjogo da construção de compreensões em torno de objetos, fatos, situações produzidas na conversa, entendida como as coordenações e coordenações consensuais na concepção de Maturana (2002).

Autonomia é a busca daquilo que se quer, construindo o caminho para isso, autoproduzindo-se e produzindo. É ir se constituindo no processo da sua própria aprendizagem no convívio com o outro, na relação entre os seres, valorizando os processos de relacionamento, pois é neles que os sujeitos se produzem produzindo o outro.

As observações dos materiais precisaram ser representadas para que se constituíssem em questões passíveis de encaminhar uma pesquisa. Nesse sentido, apresentei-lhes o portfólio como o instrumento de registro de suas reflexões sobre as aulas. Pedi que usassem o portfólio para relatar o que os havia interessado e quais perguntas/dúvidas tinham ficado, bem como o que gostariam de estudar de forma aprofundada. Salientei a importância do registro e as diferentes possibilidades de ser realizado: desenhos, gravuras, histórias, quadrinhos, perguntas, etc.

Recolhi os escritos dos alunos para que pudesse planejar a próxima aula. Precisava dar sequência aos projetos e verificar quais eram as questões a serem investigadas.

Quando li, deparei-me novamente com um problema. As questões propostas eram pontuais ou pouco abrangentes para desencadear um projeto investigativo. A conclusão imediata foi que a mobilização não havia funcionado. Algumas possibilidades foram levantadas para justificar as dificuldades na elaboração das questões: o período de mobilização curto, o contato com a nova professora, as mudanças na dinâmica da aula e da proposta e a adaptação às novidades. Esses elementos ajudavam a refletir sobre os resultados e a buscar formas de sair do imobilismo criando alternativas para esses desafios.

Essa aula deveria ter produzido perguntas geradoras de pesquisa, mas isso não aconteceu. Constatei que o tempo da aula, 1h30min, não foi suficiente para mobilizar. Esse era o foco que necessitava ser revisto. O que fazer?

A solução foi repensar as estratégias de ampliação da mobilização, estendendo-a ao longo da semana. Conversando com a professora titular, encontramos uma solução que parecia interessante. Colocar um painel na sala de aula. Nele os alunos continuavam expondo outras indagações surgidas durante a semana. A professora de Geografia titular da turma teve um papel fundamental, explicando a nova proposta e estabelecendo os prazos em encontro realizado com os alunos no dia seguinte.

Assim, o encontro inicial, o de mobilização, permitiu que se detectassem dados importantes para nortear as ações futuras, ainda que tivesse dúvidas sobre como seriam desenvolvidas. Muitas certezas ruíram, mas uma havia permanecido. A mobilização era fundamental para o desenvolvimento da proposta. Seria muito difícil envolver os alunos em um trabalho que não os interessasse. Era preciso contar com a curiosidade e o interesse para garantir que o projeto se desenvolvesse e não parasse no primeiro empecilho. Por isso o investimento na mobilização precisava ser fortalecido.

Foram redefinidos novos roteiros, revisitadas as leituras teóricas e, especialmente, ampliadas as trocas com colegas e com a professora da turma. Nesse processo, ia me constituindo e buscando soluções, nem sempre encontradas. Agora, havia as perguntas dos alunos, e também as minhas. Dois projetos estão em curso: o meu e o deles.

Dessa primeira aula sobraram indagações/reflexões relevantes. Preciso analisá-las, ordená-las e buscar encaminhamentos.

A autonomia é uma construção que se desenvolve porque é fundamental para a vida. O trabalho com projeto exige essa atitude. Os alunos estão acostumados a serem sujeitados, pelo menos no que diz respeito ao aprender na escola. São sempre conduzidos pelos caminhos propostos pelo professor. Será que também terei que ser diretiva? Como transformar essa situação e constituir uma prática diferente? Como planejar o desenvolvimento da autonomia sem ser diretiva? Seria necessário certa diretividade inicial? Há incoerência entre o trabalho com projetos e as práticas pedagógicas mais diretivas? Como ajudar os alunos no processo de conquista da autonomia?

O sentimento de frustração pelo trabalho não realizado deixou-me inquieta e provocou-me a continuar a tarefa que agora impunha novos encaminhamentos.

### **3 PRODUZINDO, ENSINANDO, APRENDENDO E DESESTABILIZANDO CERTEZAS: O PROJETO NA PRÁTICA**

O trabalho proposto parte da análise dos materiais produzidos pelos alunos durante o período em que se realizou a pesquisa empírica e, especialmente, naquele primeiro encontro que deveria mobilizar para pesquisa, tanto alunos, quanto professora.

Daquilo que foi produzido ao longo de um semestre de efetiva ação junto ao universo escolar, destaquei três elementos que julguei significativos por estarem presentes ao longo do processo, produzindo atravessamentos e estranhamentos que me desestabilizavam constantemente, ainda que tivesse presente minha experiência de professora de efetivo exercício com alunos de ensino fundamental por mais de 30 anos.

As repercussões geradas pela prática trouxeram importantes reflexões por terem criado um movimento desestabilizador que abalou algumas certezas sobre as práticas de ensinar e aprender, as quais eu julgava significativas para encaminhar as aprendizagens na contemporaneidade. Tais considerações sobre ensinar e aprender eram fruto de uma prática pedagógica que associava leitura, reflexão e interação com outros docentes. Acreditava estar trabalhando com perspectivas inovadoras e, portanto, minhas ações, naquele contexto, encaminhavam a validação de tais posturas.

Por constituir-se em algo familiar a Pedagogia de Projetos, não poderia representar grande empecilho em sua execução junto aos alunos do ensino fundamental. Estudava e executava essa proposta há mais de 10 anos e, por isso, tinha certa experiência para lidar com situações que remetessem a projetos. As leituras, os estudos e as práticas pedagógicas já vividas, pensava, conferiam-me certa tranquilidade para executar as práticas propostas.

A Pedagogia de Projetos como concepção de ensinar e aprender permitiria que os alunos investigassem seus interesses e curiosidades e, dessa forma, transformassem informações em conhecimentos, produzindo aprendizagens significativas. Isso teria importante papel no sentido de transformar a dinâmica daquele grupo e de resolver as questões relacionadas ao aprender e ensinar. Confiava que isso aconteceria, pois já havia sucedido, em outros momentos, quando do desenvolvimento de proposta semelhante com alunos do ensino básico, em situações diferenciadas, ainda que nem sempre de Geografia. Na ocasião, me interessava entender como aprendiam Geografia a partir dos projetos.

Já no primeiro encontro com o grupo de alunos, a segurança que existia foi abalada, pois as leituras e experiências práticas em trabalho com projetos, ainda que importantes, não eram suficientes. A Pedagogia de Projetos era algo bem conhecido, porque eu tinha estudado, praticado e discutido com colegas em grupos de estudo. Imaginava solucionar os desafios recorrendo as minhas concepções sobre como resolver situações inesperadas. Apesar de saber que não era assim no enfrentamento do contexto, eu vivia o problema. Faltava algo importante: conhecer meus alunos, sua realidade e estreitar nossos vínculos. Isso não foi fácil porque eu era uma estranha que logo iria embora. Como conseguir a aproximação necessária?

Algumas certezas sobre práticas pedagógicas, planejamento e execução tiveram que ser revisadas, remetendo a novas reflexões e leituras. O espaço do aprender tinha nova configuração e exigia novos encaminhamentos. As novas demandas remetiam à reorganização de estratégias e à criação de alternativas e de replanejamento. Atender às singularidades daquele espaço exigia redefinir ações e criar espaços de interação com os colegas.

A desestabilização das convicções da professora estava muito associada à situação encontrada no espaço da sala de aula de Geografia. Os alunos tinham demandas inesperadas e passíveis de produzir conflito entre o planejado para alunos da 6ª série e o possível de ser executado naquele contexto. Especialmente a leitura e a escrita apresentavam problemas muito sérios, considerando a escolaridade daqueles sujeitos.

As reflexões produzidas a partir das leituras já realizadas tinham encaminhado indagações sobre como aconteceria à produção de conhecimentos geográficos dos alunos e sobre como o professor possibilitaria aprendizagens nesse contexto. Tais indagações nortearam aquele planejamento. Sabia que o trabalho com projetos poderia trazer resultados significativos para a aprendizagem, mas os empecilhos a enfrentar para por em prática a Pedagogia de Projetos ainda era uma incógnita. Saber dos desafios me levou àquele lugar, mas não esperava enfrentar a questão da leitura e da escrita como limitante ao trabalho. Essa era uma situação impactante. Não sabia como resolver.

A desordem criada pela constatação de dificuldades de leitura e escrita significou, primeiro, imobilização e tentativa de trocar o grupo; depois, reflexões sobre a necessidade de pensar alternativas para viabilizar a execução da Pedagogia de Projeto. Enfrentar essa situação obrigou-me a reorientar as ações, reflexões, leituras e, especialmente, meu olhar sobre o ensino de Geografia.

Destaco três questões que, por me desestabilizarem, representaram pontos impactantes no processo e, por isso, tornaram-se significativas para análise.

### 3.1 AS DESESTABILIZAÇÕES

As desestabilizações produzidas já no início da pesquisa, quando iniciei o trabalho diretamente com os alunos, foram significativas porque, em um determinado momento, me deixaram imobilizada, pois se constituíam em temáticas diferentes daquelas relacionadas à Geografia. Precisava pensar em termos de língua portuguesa. Como faria isso sendo uma professora de Geografia que buscava refletir sobre o ensino dessa disciplina? Mas os alunos estavam ali e eu precisava resolver as questões apresentadas para tentar ensinar Geografia. Foi isso que fiz, criando espaços para pensar e praticar o trabalho com projetos. Enfrentei três desafios que desestabilizaram a prática com projetos e que me fizeram realizar incursões a veredas ainda pouco conhecidas, mas com certeza fundamentais para repensar o ensinar não só da Geografia. Foram eles: ensinar Geografia enfrentando as dificuldades de leitura e escrita, a fragilidade da aprendizagem camuflada na indisciplina e o papel que desempenhava naquele lugar ensinando ou aprendendo Geografia.

#### **3.1.1 Leitura e escrita como inibidores do ensinar Geografia**

Ler e escrever ao longo da história da educação é tarefa da escola e questão de todas as áreas. Conforme Guedes e Souza (2001), a leitura e a escrita são compromisso da escola porque são indispensáveis para a formação dos estudantes. É condição para que os sujeitos apropriem-se dos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história e, também, para tornarem-se produtores de conhecimentos.

Os conhecimentos da humanidade estão armazenados em livros, revistas, jornais, arquivos, relatórios, diários, normalmente escritos, e, por isso, necessitam ser decodificados e compreendidos para serem acessados e apropriados pelas pessoas. À escola é dada a função de inserir os sujeitos nesse mundo letrado para que dele possam participar e interagir de uma forma mais eficiente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), na introdução do caderno referente à língua portuguesa, esclarece que o ensino da leitura e da escrita é essencial para constituição da cidadania. Dizem que:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (PCNs, 1997, p. 15).

Dessa forma, é possível perceber o significado de tal conhecimento para a aprendizagem nas demais áreas, ainda que, tradicionalmente, ler e escrever estejam associados à disciplina de Língua Portuguesa. Atualmente, entende-se que esse é um compromisso da escola como todo e, por isso, das demais disciplinas. Não só a disciplina de Língua Portuguesa é a responsável por desenvolver essas competências, porque ler e escrever vai bem além de aprender a decodificar os códigos propostos na língua, impõe uma compreensão mais aprofundada, isto é, produção de sentidos. Esses sentidos ampliam-se e complexificam-se na medida em que agregam informações de diferentes áreas do conhecimento. Isso permite a construção de formas diferenciadas de participação e comprometimento social dos sujeitos. As leituras de mundo produzidas nesse movimento ajudam a compreender o espaço geográfico e a articular suas diferentes escalas.

A Geografia tem como objetivo a compreensão do espaço geográfico e a efetiva participação cidadã, o que pressupõem a apropriação das competências de leitura e escrita nas suas diferentes possibilidades para que tal objetivo se efetive. Significa criar as condições de leitura e escrita dos textos, mas não só deles. É preciso ler mapas, gráficos, tabelas, filmes, ilustrações e representações de qualquer ordem. Também significa poder representar ideias por meio de diferentes linguagens, mas especialmente da escrita, já que essa é a usual forma de comunicar conhecimentos.

A leitura e a escrita têm um papel significativo na aprendizagem das temáticas geográficas. Tendo como pressuposto básico essa ideia e o fato dos alunos não dominarem os códigos da língua com a fluência esperada para esse nível de ensino, 6ª série do ensino fundamental, iniciei o trabalho buscando, por meio das práticas geográficas, também desenvolver as competências de leitura e escrita. As ações tinham como preocupação a Geografia, mas, para efetivar as propostas, necessitava que os sujeitos lessem e escrevessem. Meus objetivos estavam direcionados a aprender Geografia por meio dos projetos. As atividades propostas procuravam encaminhar ações que favorecessem o surgimento de questões de investigação, afinal era para isso que eu estava lá. O trabalho com projetos em Geografia era o norteador da pesquisa e, por isso, as primeiras ações encaminhavam estratégias nesse sentido.

Iniciei a primeira aula desencadeando a mobilização com intuito de provocar curiosidades que produzissem questões de investigação. O encaminhamento da proposta criou uma inquietação difícil de ser controlada já nos primeiros momentos da aula. Duas situações foram responsáveis por esse movimento: a necessidade de gerar trabalho próprio e a de ler e escrever.

Os alunos foram orientados a observar os materiais expostos e, posteriormente, a escrever sobre o que os tinha interessado. Precisavam explicar as razões da escolha e referirem-se às curiosidades surgidas no processo. Cada aluno recebeu uma folha com as orientações sobre o que deveriam fazer. O trabalho proposto era o que segue.

Atividade 1: Orientações da professora para efetivar o trabalho de observação dos materiais na sala ambiente.

### **TRABALHO DE PESQUISA**

Para fazer esse exercício é muito importante prestar atenção a todos os detalhes. Podes trocar ideias com colegas e com as professoras, tocar com cuidado nos materiais e elaborar perguntas sobre coisas que gostarias de saber. Todas as perguntas que seguem devem ser respondidas usando espaço em branco da frente e do verso da folha. Essa folha será recolhida ao final da aula.

- 1- Observa com atenção os objetos, figuras e demais materiais.
- 2- Destaca aqueles que tu consideraste muito interessante.
- 3- Explica porque achaste interessante
- 4- O que tu já sabias sobre esse material? Onde conseguiste essa informação?
- 5- Que curiosidades ainda ficaram sobre tudo que observaste?

O exercício foi executado, mas houve muitas solicitações de ajuda, além do que eu esperava. Foram tantos os atendimentos que as professoras (a professora de Geografia dos alunos e a pesquisadora) quase não conseguiram contemplar as necessidades dos alunos.

Percebi que os alunos tinham entendido as orientações para a realização do trabalho. Leram a tarefa proposta e, tal como era de hábito, iniciaram sua execução. As informações solicitadas no exercício foram preenchidas, e a tarefa dada como concluída, sem a preocupação com aprender algo desconhecido e passível de investigação. Isso ficou claro a



partir das demandas e consultas às professoras durante a execução do trabalho e da produção textual. Essa última foi pouco expressiva porque eram cópias das produções de colegas, sem referência às curiosidades, mas a informações adquiridas durante o trabalho. Os alunos entenderam as solicitações como tarefa, independente da possibilidade de aprendizagem que poderiam oportunizar. Tais evidências podem ser constatadas em seus trabalhos.

ESCOLA MUNICIPAL SANTA INÊS  
 DISCIPLINA: GEOGRAFIA  
 PROFESSORAS: AURA STEPHAFU E LIGIA GOULART  
 SÉRIE: 4.º ANO TURMA: 4.1  
 NOME DO ALUNO: DOMINICAL  
 DATA: 22/03/2010

**TRABALHO DE PESQUISA**

Para fazer esse exercício é muito importante prestar atenção a todos os detalhes. Podes trocar idéias com colegas e com as professoras, tocar com cuidado nos materiais e elaborar perguntas sobre coisas que gostarias de saber. Todas as perguntas que seguem devem ser respondidas usando espaço em branco da frente e do verso da folha. Essa folha será recolhida ao final da aula.

- 1- Observa com atenção os objetos, figuras e demais materiais.
- 2- Destaca aquele os aqueles que tu consideraste muito interessantes.
- 3- Explica porque achaste interessante
- 4- O que tu já sabias sobre esse material? Onde conseguiste essa informação?
- 5- Que curiosidades ainda ficaram sobre tudo que observaste?

1- De onde veio a cimento de mamoneiro?

2- A onde é encontrada a pedra de sabão?

3- O que é recuerdo de riveira livramento?

4- O que significa um oratório?

5- Por existe o vulcão?

6- Como acontece o terremoto?

Figura 1: Material produzido pelo aluno 1.

Respostas dos aluno1: “1 - De onde veio a cimento de mamoneiro? 2 - A onde é encontrada a pedra sabão? 3 - O que é recuerdo de riveira livramento? 4 - O que significa um oratório? 5 - Por existe o vulcão? Como acontece o terremoto?”

ESCOLA MUNICIPAL SANTA INÊS  
 DISCIPLINA: GEOGRAFIA  
 PROFESSORAS: AURA STEPHAFU E LIGIA GOULART  
 SÉRIE: 6<sup>o</sup> TURMA: 51  
 NOME DO ALUNO: Joelson  
 DATA: 21/03/03

#### TRABALHO DE PESQUISA

Para fazer esse exercício é muito importante prestar atenção a todos os detalhes. Podes trocar idéias com colegas e com as professoras, tocar com cuidado nos materiais e elaborar perguntas sobre coisas que gostarias de saber. Todas as perguntas que seguem devem ser respondidas usando espaço em branco da frente e do verso da folha. Essa folha será recolhida ao final da aula.

- 1- Observa com atenção os objetos, figuras e demais materiais.
- 2- Destaca aquele os aqueles que tu consideraste muito interessantes.
- 3- Explica porque achaste interessante
- 4- O que tu já sabias sobre esse material? Onde conseguiste essa informação?
- 5- Que curiosidades ainda ficaram sobre tudo que observaste?

- atlas
- 1) 1 boneco, 2 porongos, 1 pedra e duas estatuas atlas
  - 2) 1 pedra
  - 3) é muito bonito
  - 4) eu sabia que os livros eram atlas.
  - 5) o nome do boneco.

Figura 2: Trabalho de aluno 2.

Respostas do aluno 2:

1 - Boneco 2 - porongo? Pedra e os atlas. 2 - A pedra. 3 - É muito bonito. 4 - eu sabia que os livros eram atlas. 5 - O nome do boneco.

ESCOLA MUNICIPAL SANTA INÊS  
 DISCIPLINA: GEOGRAFIA  
 PROFESSORAS: AURA STEPHAFUO E LIGIA GOULART  
 SÉRIE: 6.ª..... TURMA: 6.1.....  
 NOME DO ALUNO: J. J. J. J.  
 DATA: 18/03/09

**TRABALHO DE PESQUISA**

Para fazer esse exercício é muito importante prestar atenção a todos os detalhes. Podes trocar idéias com colegas e com as professoras, tocar com cuidado nos materiais e elaborar perguntas sobre coisas que gostarias de saber. Todas as perguntas que seguem devem ser respondidas usando espaço em branco da frente e do verso da folha. Essa folha será recolhida ao final da aula.

- 1- Observa com atenção os objetos, figuras e demais materiais.
- 2- Destaca aquele os aqueles que tu consideraste muito interessantes.
- 3- Explica porque achaste interessante
- 4- O que tu já sabias sobre esse material? Onde conseguiste essa informação?
- 5- Que curiosidades ainda ficaram sobre tudo que observaste?

2) Sapatos da Holland  
 3) Eu achei interessante porque eu nunca tinha visto.  
 4) Eu não sabia nada  
 5) Nenhuma curiosidade.

Figura 3: Trabalho do aluno 3.

Respostas do aluno 3:

2 - sapatos da Holand. 3 - Eu achei interessante Porque eu nunca tinha visto. 4 - Eu não sabia nada. 5 - Nenhuma curiosidade.

ESCOLA MUNICIPAL SANTA INÊS  
 DISCIPLINA: GEOGRAFIA  
 PROFESSORAS: AURA STEPHAFUO E LIGIA GOULART  
 SÉRIE: 5ª ANO TURMA: 6ª  
 NOME DO ALUNO: Josiah dos Santos Brito  
 DATA: 18/03/09

#### TRABALHO DE PESQUISA

Para fazer esse exercício é muito importante prestar atenção a todos os detalhes. Podes trocar idéias com colegas e com as professoras, tocar com cuidado nos materiais e elaborar perguntas sobre coisas que gostarias de saber. Todas as perguntas que seguem devem ser respondidas usando espaço em branco da frente e do verso da folha. Essa folha será recolhida ao final da aula.

- 1- Observa com atenção os objetos, figuras e demais materiais.
- 2- Destaca aquele que tu consideraste muito interessantes.
- 3- Explica porque achaste interessante
- 4- O que tu já sabias sobre esse material? Onde conseguiste essa informação?
- 5- Que curiosidades ainda ficaram sobre tudo que observaste?

- 2 - O filme "Não é mágica é pura ciência".
- 3 - Achei interessante pois o filme não foi inventado é pura realidade, também achei importante que a poeira do vulcão Stromboli se transformou em grandes pedras, e as pessoas se banham com a lava daquele vulcão.
- 4 - Sabia que alguns vulcões entram em erupção várias vezes ao dia e outros entram em erupção de muito tempo e outros brevemente, e que as ilhas se formam de baixo do oceano (águas). Descobri no ano que passou (2008) com as aulas da prof. Aura.
- 5 - Gostaria de saber mais sobre a formação dos vulcões, sobre a origem dos continentes e sobre a origem dos terremotos e o porque surgiram.

Figura 4: Trabalho do aluno 4.

Respostas do aluno 4:

2 - O filme "Não é Mágica é pura Ciência". 3 - Achei interessante pois o filme não foi inventado é pura realidade, também achei importante que a poeira do vulcão Tromboli se transformou em grandes pedras, e as pessoas se banham com lava daquele vulcão. 4 - Sabia que alguns vulcões entram em erupção várias vezes ao dia e outros entram em erupção de muito tempo e outros brevemente, e que as ilhas se formam de baixo do oceano (águas). Descobri no ano que passou (2008) com as aulas da prof. Aura. 5 - Gostaria de saber mais sobre a formação dos vulcões, sobre a origem dos continentes e sobre dos terremotos e o porque surgiram.

As constatações feitas sobre as atitudes dos alunos em relação ao trabalho proposto deram importantes indicativos sobre seus desempenhos em relação ao uso e apropriação da leitura e escrita em suas diferentes formas.

Os alunos necessitavam compreender as orientações para realizar o trabalho, sistematizar as informações que foram produzidas durante o período em que estiveram observando e manipulando os objetos da *sala ambiente*<sup>13</sup>. Para tanto, era imprescindível não só copiar, mas entender o proposto. Daí iniciarem um encaminhamento exagerado de solicitação às professoras. Não eram apenas questões referentes ao conteúdo. Queriam saber o que estava escrito e compreender a proposta de cada questão. Nesse sentido, repetiam constantemente: “*Professora, lê para mim*”, “*O que está escrito?*” e “*O que tu queres que eu escreva?*”. Eles precisavam solucionar uma tarefa e, para isso, necessitavam decodificar e compreender os escritos, empecilho a efetivação do trabalho. A professora representava a possibilidade de solução.

Percebi duas situações significativas. Primeiro, a cultura de não despender esforço para realização das atividades. Estavam acostumados às respostas diretas. A proposta exigia certa reflexão, habilidade nem sempre exigida em outros momentos. As perguntas e pedidos de “ajuda” caminhavam nessa direção. Era mais fácil pedir à professora do que pensar sobre aquilo que estava sendo proposto.

Os alunos demonstravam muita dificuldade para compreender frases simples. A lógica que os mobilizava para as solicitações do professor era a cópia. Isso ficou claro, não somente na aula inicial, mas também nos escritos do *portfólio*. Quando eram solicitados a escrever sua impressão sobre a aula, destacando o que tinham aprendido, o que gostariam de aprender e as dúvidas que permaneciam, sempre se expressavam como se estivessem respondendo perguntas, como nesse caso: “*Eu aprendi uma música. A cantora era Adriana Calcanhotto. Os compositor Paula e Dunga. O que mais gostei foi do texto do trânsito. Meu comportamento para mim foi bom.*” (Exemplo de texto de um aluno)

O texto acima, escrito por um aluno reflete o pouco domínio da escrita que possui. Nesses pequenos trechos, desconectados da temática da aula, refere-se ao trabalho desenvolvido durante duas horas de aula de Geografia. Essa e outras situações vividas ao longo da aula provocavam-me, deixando-me inquieta. Refletia sobre o que e como ensinar Geografia para aqueles alunos, questionamentos que perpassavam todas as ações, as

---

<sup>13</sup> Sala ambiente é o lugar produzido pelo professor com características específicas para a execução de determinada atividade. Ela pode conter diferentes materiais e tem sua existência condicionada à necessidade da proposta. Não é um lugar permanente, estático, mas algo que se constrói e transforma constantemente

conversas com colegas de Geografia e relatos que realizava sobre o desenvolvimento do trabalho.

Pensar o ensino de Geografia na escola significa também levar em consideração outras dinâmicas do universo escolar que não parecem ligadas às especificidades da disciplina, mas que interferem muito naquilo que é produzido como prática escolar de Geografia.

A Geografia, como também as demais disciplinas que compõem o currículo escolar, preocupa-se em produzir propostas que tenham como foco as questões ligadas às especificidades da área. Tal posição implica em um trabalho desarticulado e fragmentado em relação ao aprender e ensinar da escola. Preocupações ligadas à construção de conceitos e desenvolvimento de habilidades geográficas são necessárias e fundamentais, não podendo, por isso, estarem descontextualizadas do universo escolar e das necessidades eminentes dos alunos.

A discussão da Geografia Escolar está impregnada de um olhar unilateral que busca estabelecer questionamentos voltados às especificidades de seu campo de conhecimento. Nesse sentido, muitos problemas da escola deixam de ser resolvidos, já que são de âmbito mais geral. Entretanto, interferem fortemente nas práticas escolares da Geografia, como é o caso da fluência da língua escrita.

Ler e escrever, bem como as habilidades envolvidas nesse processo, são compromissos também da Geografia. Segundo Schäffer (2001), a Geografia tem como recursos primordiais a leitura (conhecimento e interpretação do espaço geográfico) e a escrita (representação deste espaço). Então, tais competências são imprescindíveis para ensinar Geografia. Isso significa que também a Geografia ensina a ler e escrever quando trata das questões espaciais, ainda que sob um olhar diferenciado.

A preocupação com a leitura e a escrita na Geografia pressupõe que as noções básicas referentes a essas competências já estejam plenamente desenvolvidas, isto é, que haja domínio dos códigos linguísticos para uma eficiente leitura com produção de sentidos. Em Geografia, a partir do 6º ano do ensino fundamental, o aluno irá ampliar as habilidades e competências já desenvolvidas a fim de que a leitura do espaço geográfico se complexifique.

O objetivo do ensino de Geografia é proporcionar condições para que o aluno realize leituras do mundo, utilizando os conceitos geográficos produzidos a partir da construção de um conjunto de conhecimentos, procedimentos e atitudes que lhe permitam ser capaz de inserir-se de forma cidadã na sociedade. Isso significa aprender conhecimentos específicos, aqueles da Geografia, mas também o desenvolvimento de habilidades e competências. Estão

incluídos nesse conjunto o domínio das ferramentas tecnológicas e os instrumentais cognitivos, os quais ampliam as possibilidades de articular informações e de dar sentido aos contextos, preparando os sujeitos para atuação e participação na sociedade.

As ferramentas tecnológicas são úteis para a inserção no mundo contemporâneo, tendo em vista a ampliação dos processos de informatização em curso. Cada vez mais é imprescindível saber operar com as tecnologias e compreender a lógica que as constituem e as transformações que produzem no cotidiano da sociedade e na organização dos espaços.

Os instrumentais cognitivos são capacidades desenvolvidas pelos sujeitos que os tornam competentes para interagir nas diferentes realidades onde vivem e atuam. Eles provocam estruturas de pensamento que permitem desenvolvimento da atenção deliberada, da observação, da consciência reflexiva, da síntese, da memória lógica, da relação, da compreensão, da aplicação, da abstração, da análise, da representação, da capacidade de comparar e de diferenciar. Os instrumentais cognitivos permitem que os sujeitos ampliem suas aprendizagens e evidenciem transformações de comportamentos e ações em sua história de vida. São, portanto, importantes ferramentas para tratar de problemas de diferentes ordens, bem como para encontrar solução aos desafios propostos ao longo da vida.

No que diz respeito à Geografia os instrumentais cognitivos favorecem a construção e a apropriação de conhecimentos socialmente produzidos, possibilitando e ampliando o entendimento das diferentes espacialidades produzidas pela sociedade, preparando os sujeitos para leitura de mundo, em especial a geográfica.

O contexto da pesquisa caracterizou-se por apresentar fragilidades importantes no que diz respeito ao esperado para alunos de 6ª série em relação à fluência da leitura e da escrita e ao desenvolvimento dos instrumentais cognitivos. Os alunos a que me refiro tinham dificuldades tão significativas na organização das ideias e na leitura compreensiva, que habilidades como identificação, classificação, interpretação e reconhecimento de fatos tornaram-se obstáculos à efetivação do trabalho geográfico.

Os alunos, não conseguindo inserção na proposta, buscavam novas formas de participação por meio da desarticulação do trabalho: ignoravam as tarefas, perturbavam os colegas, brincavam, movimentavam-se pela sala esboçando comportamentos irreverentes e, até, comunicavam sua intenção de sair da sala. Esse processo de inclusão às avessas demonstrava envolvimento, pois em todas as situações referidas procuravam a atenção da professora. Queriam participar, mas não possuíam as condições. Faltavam-lhes instrumentais

cognitivos. Então, estabeleciam uma trajetória diferente, mas que também os mantinha na aula, ainda que em outras condições.

A inconsistência dos instrumentais cognitivos necessários para a participação nas propostas não permitia que lessem compreensivamente os escritos. Também interferiam na escrita e na expressão oral produzindo um desconforto que acabava interferindo negativamente no conjunto das atividades, desarticulando as possibilidades de aprender. Os temas eram interessantes, e eles gostariam de trabalhar, mas estavam em desvantagem por não lerem compreensivamente, por terem dificuldades para escrever e entender as propostas.

Os materiais que seguem ilustram como era difícil a compreensão do texto. Muitas vezes limitavam-se a transcrever frases do texto.

Dois alunos receberam o trecho abaixo sobre navios afundados. Deveriam ler e escrever, no verso, o que o texto continha.

#### NAVIOS AFUNDADOS

Os navios afundados guardam muitos mistérios em suas estruturas corroídas. É excitante pensar que bravos marinheiros os manobravam para singrar os oceanos ou mesmo envolver-se em lutas sangrentas com piratas para defender suas valiosas cargas. Por muitos séculos, essas embarcações afundadas permaneceram longe do alcance de nossa curiosidade. Porém, com a descoberta e o aprimoramento dos equipamentos de mergulho, o homem afastou o véu dos segredos e pôde atingir seus sonhos: conhecer de perto os naufrágios. E quando nadamos calmamente pelos corredores das embarcações, ouvindo apenas o barulho de nossa própria respiração, podemos sentir a presença mágica do lugar, com as incontáveis formas de vida que colonizaram seus compartimentos.

Fonte: <http://www.vocesabia.net/>



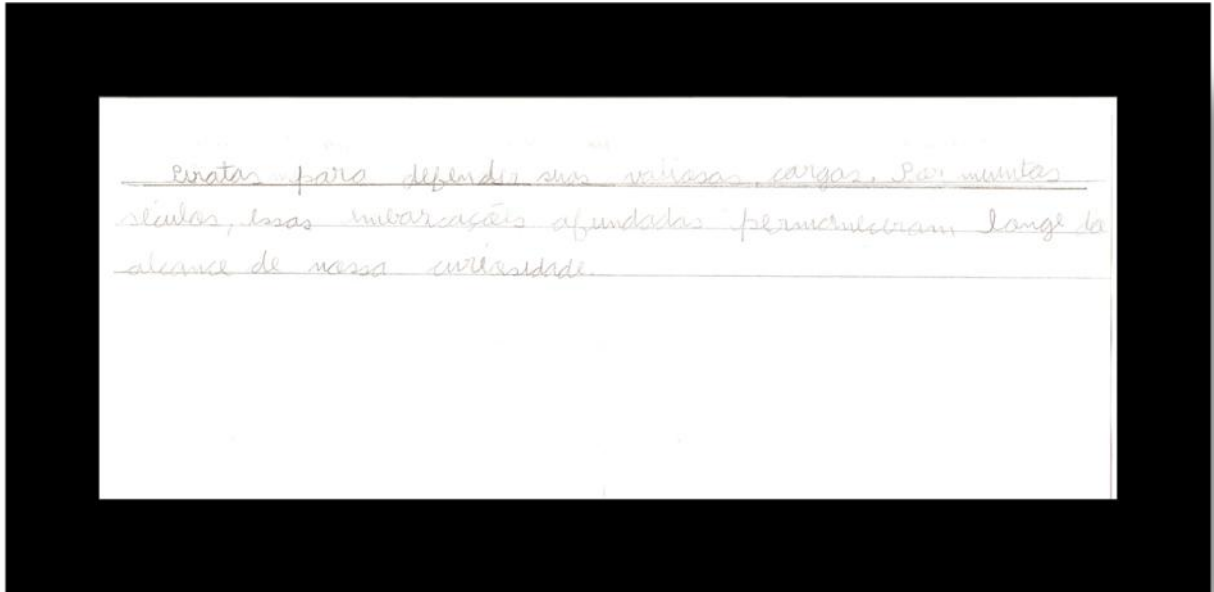


Figura 5: Verso do trabalho dos alunos que receberam o texto sobre navios afundados.

Os alunos escrevem “Piratas para defender suas valiosas cargas. Por muitos séculos essas embarcações afundadas permaneceram longe do alcance de nossa curiosidade”. Conforme pode ser constatado, é uma cópia de um dos trechos do texto.

Como não conseguiam ler as informações existentes nos materiais disponibilizados para o trabalho, sentiam-se excluídos. Isso produzia um movimento de rejeição à proposta e o reencaminhamento de suas ações, agora em direção a indisciplina, uma forma significativa de inclusão às avessas.

Ler e escrever eram competências fundamentais na Pedagogia de Projetos porque desencadeiam o processo de investigação remetendo a garimpagem em livros, enciclopédias e demais escritos. Também requer produção textual para registrar as aprendizagens. Então, como seria possível incluir esses alunos para que aprendessem Geografia?

Nem tinha começado a desenvolver o trabalho de Geografia e deparava-me com situações que paralisavam as aulas. Como enfrentar o desafio da leitura e da escrita sendo professora de Geografia? O que poderia fazer? O que iria fazer? Poderia trabalhar com os alunos que não liam e escreviam? E os outros?

O trabalho com Projetos exigia leitura e escrita compreensivas. A investigação é interessante e desperta o interesse, mas como os alunos poderiam encaminhar suas pesquisas sem ler e escrever com fluência? Era necessário pensar sobre as estratégias para “atacar” o

problema e priorizar o que iria enfrentar primeiro ou definir uma ação conjunta. Não sabia com fazer, essa era a grande questão.

Segundo Castellar e Vilhena (2010, p. 5), “A Geografia é uma disciplina escolar que possui seus objetos de aprendizagem e núcleos conceituais a partir de uma abordagem filosófica comprometida com a realidade social.”. Isso significa que sua apreensão pressupõe conexões com situações vividas fora da sala de aula, as quais só se efetivam quando há o domínio da leitura e da escrita com competência, porque tais habilidades dão as condições para entender as situações do cotidiano. Elas ampliam as relações dos sujeitos com o mundo e a compreensão da organização dos espaços. Impõe-se criar situações de aprendizagem onde possam ser ampliadas e valorizadas.

O desafio era, então, direcionar ações para a leitura e a escrita. A alternativa criada para solucionar aquele empecilho foi associar o espaço da Geografia ao da leitura e da escrita. Criei formas de mobilizar alunos para a leitura, especialmente, os que referiam, sistematicamente, que não gostavam de ler e que não precisavam ler, explicitando “isso é coisa de quem está na primeira série”.

Introduzi, em todas as aulas, momentos em que ler fosse condição para o trabalho e escrever uma obrigação. Liam pequenos trechos, ordens de exercícios e conversávamos sobre os entendimentos. Já a escrita acontecia durante as aulas quando tinham de responder questionamentos, realizar pequenos exercícios e, sempre ao final dos encontros, produzir a reflexão no portfólio. Essas ações não contemplaram todos. Parte do grupo necessitava de uma ação mais contundente, tendo em vista o grau de dificuldade que apresentavam em relação à leitura e à escrita. Esses alunos precisavam ser atendidos individualmente; caso contrário, negavam-se a realizar o trabalho e tornavam-se indisciplinados.

O universo daquela sala de aula extrapolava as minhas possibilidades de ação. Precisava fazer algo, mas não tinha legitimidade necessária para ser incisiva. Propor alternativas lúdicas e sedutoras para efetivar a persuasão esboçava-se como um caminho a ser seguido.

A primeira ideia foi mobilizá-los para a leitura, mas a biblioteca da escola era um lugar acanhado, com poucos livros. Carecia de algo que chamasse sua atenção e fosse, especialmente, interessante. Foi assim que surgiu a biblioteca do porta-malas.

A biblioteca do porta-malas não tinha esse nome, mas eu a nomeei dessa forma na falta de um batismo. Organizei, no porta-malas do meu carro, uma biblioteca ambulante onde

coloquei livros de literatura e paradidáticos. Não eram muitos, aproximadamente 100 exemplares, mas despertavam atenção pelo fato de estarem no porta-malas.

Todas as quartas-feiras, dia da aula de Geografia, almoçava rápido e voltava para escola. Lá esperava os alunos chegarem para outras atividades. Abria o porta-malas, e eles se aproximavam, conversavam e faziam perguntas. Assim, estabelecia vínculos e conhecia-os melhor.

Essa foi uma das ações organizadas para criar o gosto pela leitura. Era só isso, pelo menos inicialmente. O que importava era oportunizar o letramento daqueles sujeitos. Queria que lessem, não importava se Geografia ou Literatura. Precisava estender seu contato com o mundo para além da escola e da casa. Os livros, naquele momento, me pareceram uma alternativa consistente porque representavam a ampliação de seu universo, novas ideias, novas imagens, novos pontos de vista, novos conhecimentos, mas principalmente o gosto pela leitura e, quem sabe, também pela escrita.

O trabalho surtiu algum efeito. Os alunos ficavam muito mobilizados com a minha chegada porque queriam olhar os livros que estavam no porta-malas. Queriam olhar! Só olhar! Foi difícil, mas devagar começaram a ler. Primeiro, leram pequenos livros, livros para crianças e gibis. Só muito depois pegaram outros, como aqueles de aventura, alguns paradidáticos de Geografia com capas coloridas, animais exóticos e títulos chamativos.

O sucesso da biblioteca estava relacionado ao fato de ser diferente e informal. Olhavam, manuseavam, comentavam e escolhiam, ou não, aquilo que iriam levar para casa, sem nenhuma restrição.

O espaço informal constituído em torno da “biblioteca do porta-malas” era uma rica oportunidade para produção de conhecimentos, meus e deles. As conversas eram sobre os livros, mas também sobre eles e seus interesses. Num desses momentos, assisti algo que me fez refletir sobre o papel do professor na escola. relatei assim no portfólio:

Estava novamente perguntando a um aluno se não queria levar o livro e ouvi dois meninos conversando. Um deles que tem levado livros disse: “cara, ler é muito bom, principalmente de noite, porque a gente esquece as coisas ruins que aconteceram durante o dia. A gente dorme com a história na cabeça.” Fiquei tão impactada com aquela informação, que nem comentei. Puxa, que guri bárbaro! E nós, professores, ficamos achando que eles não sabem nada. Cada dia eu aprendo mais com eles (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Zilbermann (2008) refere que a leitura de textos auxilia na compreensão do mundo e de seu entorno, porque permite desenvolver a consciência sobre as grandes questões. Também

chama atenção para a possibilidade de acionarem a fantasia, introduzindo um universo que, por mais distante do cotidiano que seja, leva o leitor a refletir sobre suas vivências, a produzir aprendizagens e a incorporar outras experiências. Nesse processo, os sujeitos não esquecem suas próprias dimensões, mas expandem as fronteiras do já conhecido e absorvido por meio da imaginação decifrada pelo intelecto.

A ideia que conduzia à biblioteca do porta-malas era a necessidade de propor algo diferente e que pudesse mobilizar o interesse na leitura, tendo em vista seu papel na aprendizagem, especialmente as dificuldades detectadas durante as aulas de Geografia, e o que isso representava para efetivar o trabalho. Precisava de alunos leitores para trabalhar em Geografia.

O papel da leitura na aprendizagem está ligado não só às informações, mas também às emoções. Ela tem o poder de estimular e suscitar indagações, criatividade e imaginário. Eu queria alunos entusiasmados com o ler, naquele momento, não importava o que. Ler era a ideia básica. Não queria fazer daquele lugar um espaço para didatizar a literatura, nem a Geografia associada a ela. Por isso, os livros tratavam de assuntos variados e também de temas da Geografia, ainda que não preferencialmente. Eram, propositalmente, livros de literatura infantil e infantojuvenil porque sabia que livros com muitas páginas e histórias muito longas não seriam escolhidos, mesmo que fossem ilustrados ou tivessem títulos excitantes.

A escolha dos livros não significava necessariamente garantia de leitura, porque o fato de lerem com muita dificuldade os desmobilizava também quando as histórias eram interessantes. Em muitos casos, a leitura só acontecia se eu estivesse junto deles, apoiando e estimulando seus pequenos avanços. Isso significava trabalho individualizado. No portfólio, referencio uma situação dessas.

Leu o texto como se estivesse na 1ª série. Tropeçava nas palavras, ia decodificando lentamente. A cada parágrafo parava e eu perguntava o que tinha entendido. Ele tinha dificuldades de dizer, então eu ia fazendo perguntas que encaminhassem às respostas. Esse processo durou aproximadamente uma hora, tempo que levou para ler uma página e meia de um livro infantojuvenil (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

A dificuldade em ler e compreender era uma constante em todas as atividades, impondo grandes desafios para efetivar as aprendizagens geográficas. Aquilo que inicialmente era interesse, logo se transformava em repulsa e negação da tarefa, porque enfadonha. Mesmo assim, sempre insistia e procurava criar possibilidades de trabalho que envolvessem leitura.

Em todas as aulas eu trazia pequenos trechos ilustrados, procurando atender interesses que detectava em conversas informais. Também insistia para que alguém lesse uma ordem de exercício, um aviso, etc. Mesmo assim, sempre havia alguns que não liam, reportando a ideia da leitura associada às séries iniciais, especialmente, à primeira série. Essas atitudes revelavam a contradição vivida: queriam ler para participar da aula, mas não sabiam.

Distribui os textos e alguns começaram a ler, outros, por mais que eu insistisse não liam e diziam que não iam fazer nada. Não iriam ler porque não gostavam. Um aluno disse-me que não precisava ler porque isso era para quem estava na primeira série. Ele já sabia ler. Então fui chegando perto e percebendo que estava interessado, mas ao se deparar com as dificuldades de compreensão dos textos manifestava o desinteresse (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Cabe ressaltar que, mesmo percebendo as justificativas da não leitura como formas dos alunos escamotear suas fragilidades, há de se lembrar que a escola como lugar de promoção da leitura faz um movimento nesse sentido, ainda que inconsciente. Os professores, na sua maioria, incentivam a leitura nas séries iniciais produzindo momentos específicos para isso por meio de situações lúdicas e leitura de histórias para os alunos. Já nas séries finais, o compromisso com a leitura passa a ser só da professora de Língua Portuguesa.

Outro aspecto a destacar nesse contexto é a compreensão do que seja leitura. Ler sem atribuir significado ao lido não é ler. É preciso que se desenvolva uma leitura compreensiva que produza sentidos. Na medida em que atribui significado àquilo que lê, o sujeito aprende e estabelece novas relações com o mundo em suas diferentes dimensões.

Jolibert e Jacob (2006, p183) destacam a importância dos processos interativos no ato de ler, dizendo que a compreensão é a única razão da leitura, pois dela o sujeito extrai as informações ou prazer. Então, chama atenção para a necessidade de aprender a “interrogar” o texto para compreendê-lo, isto é, se inter-relacionar com ele.

Em Geografia, os percursos de leitura carregam informações que precisam ser compreensíveis para que se transformem em aprendizagens e conhecimentos situados e qualificados. Era esse o caminho que desejava que os alunos trilhassem para que pudessem fazer a leitura dos diferentes espaços em que vivem, investigando suas curiosidades e/ou necessidades. Queria vê-los executando os projetos propostos.

Trabalhar com Pedagogia de Projetos na sala de aula de Geografia significava trabalhar com alguns princípios que remetiam à nova configuração do processo de ensinar e aprender. Era base da proposta: autonomia, interação, descetração, pesquisa, socialização, interesse e elaboração. Nessa situação, em que pressupostos dados como básicos para

trabalhar com Projetos não existiam, impunha-se repensar a sistematização proposta, criando caminhos alternativos à sua implementação.

Na Pedagogia de Projetos, a professora é alguém que articula, provoca, desestabiliza e orienta o trabalho encaminhado por meio de suas indicações, a solução dos desafios que os alunos encontram ao longo da pesquisa. Ela deixa de ter o papel preponderante, de ser o centro das ações e passa a desempenhar um papel secundário, porque nesse processo a causa é a aprendizagem e não mais o ensino.

Nessa pesquisa, todo o movimento para descentralizar as ações da professora, desencadeado pela proposta de projetos, era desarticulado, porque os alunos não conseguiam trabalhar de forma autônoma, necessitando da “ajuda da professora” sistematicamente. Solicitações constantes direcionavam o trabalho, tornando-o cansativo e pouco efetivo, diferente do planejado. O trecho que segue, retirado do portfólio da professora, ilustra essa condição:

Não consigo atender todos que querem minha atenção. Percebo coisas significativas e fico triste, mas também mobilizada. Vejo que não compreendem o que leem. Chamam-me para eu explicar o que não é dificuldade geográfica ou significado das palavras, mas algo anterior, a compreensão dos textos/frases. A leitura é truncada. Alguns não fazem a leitura compreensiva porque não conseguem ler uma frase inteira, sem atropelar nas palavras (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Sem ter muito claro como agir, a professora oscilava entre deixar que trabalhassem autonomamente ou orientar as ações de forma diretiva, buscando desenvolver os instrumentais cognitivos a partir da Geografia. Os conflitos entre a professora que era e aquela que precisa ser produziam desequilíbrios em crenças geográficas e pedagógicas, desencadeando inquietações e reflexões. O que fazer?

As desestabilizações das concepções geográficas e pedagógicas interferiam no trabalho. Elas se avolumavam porque, antes que pudessem ser resolvidas, outras surgiam. Como seria possível trabalhar Geografia sem que os instrumentais cognitivos estivessem desenvolvidos? Essa era mais uma das questões que me mobilizava. Alunos sem instrumentos cognitivos básicos não poderiam aprender os conceitos nem estabelecer as articulações para realizarem a leitura do espaço, conforme tinha ficado claro na sistematização das informações produzidas durante as observações da sala ambiente no primeiro dia.

As ações produzidas surtiam pouco efeito porque necessitavam de mais tempo. Eram dificuldades acumuladas ao longo da escolaridade e exigiam um trabalho mais intenso e

individualizado. Ações propostas eram mobilizadoras e mostraram seus efeitos enquanto experimentos, mas necessitavam ser ampliadas. Outra situação para produzir desassossego, porque pouco podia fazer na condição de “alienígena”. Mesmo mais integrada, era uma estranha naquele lugar. Minha condição de transitoriedade era externada tanto pelos alunos pelos professores.

Escrever no portfólio tornou-se a forma de lidar com minhas fragilidades de “professora experiente”. Ao escrever, realizava a metacognição. Procurava novas alternativas e delineava os caminhos a seguir, o que ocupava um espaço significativo antes e depois de cada encontro, visto que sempre tinha muito a relatar e refletir, mas poucas soluções.

Em um desses momentos, relembrei a pesquisa do mestrado e percebi que me deparava, novamente, com o desafio do ler e escrever com sentido; portanto, a necessidade de desenvolver os instrumentais cognitivos. Tinha uma tarefa gigantesca: produzir um trabalho que, ao mesmo tempo, considerasse a Geografia, o desenvolvimento da leitura e escrita e os Projetos. A lembrança do mestrado<sup>14</sup> fez-me refletir sobre a possibilidade de criar oficinas. Essa, talvez, pudesse ser uma alternativa.

### **3.1.2 Camuflando as fragilidades: indisciplina**

A sala de aula, apesar de não ter muitos alunos, apresentava uma característica especial: a movimentação e a irreverência dos alunos em relação ao trabalho proposto. Independente da frequência, que oscilava sempre, havia muito barulho, ameaças aos colegas, à professora e pouca atividade pedagógica. Isso tinha uma explicação.

Havia um movimento de rebeldia em relação àquilo que externasse sua condição de fragilidade em relação à leitura e escrita. As manifestações de ameaça, os deslocamentos na sala e a falta de concentração era a solução para protegerem-se de tal condição. Isso, eu percebi mais tarde. Inicialmente, atribuí essa inquietação ao descompromisso com a proposta.

As observações das etapas do trabalho mostravam incoerências que me perturbavam. Os alunos demonstravam interesse pelas propostas e movimentavam-se para realizar as atividades. Externavam muita curiosidade e faziam perguntas sobre o que iriam estudar. Manifestavam ideias e relatavam vivências. Tudo era sempre bem aceito, no início. Havia um

---

<sup>14</sup> O trabalho desenvolvido no mestrado, em 1989, foi um experimento com oficinas. Nelas, buscava desenvolver instrumentais cognitivos que favorecessem a aprendizagem geográfica.

impulso mobilizador para a ação, mas o processo não era desencadeado porque um impedimento os freava. Queriam participar porque era interessante, mas isso implicava em ler e escrever, o que não estava ao alcance de todos. Estabelecia-se um conflito entre o querer e o poder. A maneira de resolver essa situação foi redefinir sua participação por meio de atos subversivos. Realizavam ações de rebeldia.

As ações de rebeldia como tentativas de desarticular as propostas eram uma constante por parte de um significativo grupo de alunos. Havia alunos tentando sair da sala, ainda que efetivamente não saíssem. Havia aqueles que levantavam da classe e tentavam desqualificar o trabalho do colega. Havia os que tentavam desmobilizar os que se concentravam na tarefa. Havia ameaças àqueles que estavam se concentrando e tentando fazer o trabalho. Essas atitudes eram acompanhadas de manifestações indignadas dos outros alunos, exigindo ações punitivas radicais para os colegas. O ambiente ficava tenso e eu não conseguia encontrar espaço para efetivar as práticas de Geografia, ainda que tentasse atender todos os 19 alunos.

Os problemas com os alunos continuaram. Conversam muito e vários se negaram a fazer as tarefas propostas. Não tenho muita autoridade com eles. Respeitam-me, mas não fazem a tarefa quando não querem. Fico insistindo e perguntando o que há, por que não querem fazer, conversando e procurando orientar e falar com calma, mas não surte muito efeito. Alguns certamente, não conseguem entender a proposta, por isso não fazem. Eles perguntam muito e gritam comigo, batem nos colegas. Procuro coibir suas ações, mas é em vão (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

A indisciplina dos alunos colocava em xeque minhas experiências práticas com projetos e frustrava minhas expectativas em relação às possibilidades de aprender Geografia. A frustração era o reflexo do embate estabelecido entre as concepções teóricas e as práticas. A Pedagogia de Projetos, em outros momentos, representava uma forma de resolver as questões vinculadas à indisciplina e ao baixo aproveitamento associado a ela. Envolvidos em questões de seu interesse, os alunos canalizavam suas energias para a investigação das questões que estavam se propondo a pesquisar e, alunos antes indisciplinados, agora mostravam envolvimento e comprometimento com suas pesquisas. Isso não acontecia com os alunos dessa turma. Por quê?

O desenvolvimento da proposta de trabalho baseada nos Projetos parecia inadequado porque por mais inovações que eu produzisse no cotidiano da sala de aula – trazendo materiais que despertassem curiosidade – as práticas pedagógicas ainda assim eram



boicotadas. Não queriam fazer aquilo que era proposto, mesmo que implicasse em escolha individualizada e que refletisse seus gostos.

O quadro descrito, ainda que parecesse trágico e angustiante enquanto momento de ensino e aprendizagem, estava carregado de sentido. Os alunos rebeldes eram aqueles que não conseguiam ler nem escrever. Essa constatação era muito importante porque dava indicações do problema, mesmo que eu ainda precisasse pensar sobre sua solução.

Segundo Estrela (2002, p.17), “O conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras”. Os alunos manifestavam atitudes de indisciplina, pois tinham claro que, ao quebrar as regras propostas para o ambiente da sala de aula, externavam sua inconformidade com o disciplinamento proposto.

A indisciplina era um movimento de enfrentamento do poder instituído representado pela figura do professor que buscava disciplinar as ações na sala de aula. Ainda que as atividades propostas fossem menos diretivas e atendessem seus interesses, elas eram normatizadas e exigiam produção e participação.

A indisciplina é um dos grandes problemas das salas de aula, pois é decorrência da complexidade dos contextos da contemporaneidade. Essa era uma situação peculiar, pois agregava às situações conflitantes da relação professor-aluno as dificuldades de pertencimento ao grupo. Os alunos indisciplinados desempenhavam papéis significativos no grupo. Tinham controle do território e eram vistos como líderes, tanto na sala de aula, quanto na comunidade. Porém, essa situação estava sendo ameaçada com a proposta de Projetos e, por isso, precisavam agir logo. A solução foi demarcar o território, sala de aula, e definir papéis para os colegas numa nova lógica, aquela da rebeldia. Tal característica podia ser percebida nas atitudes demonstradas e na intimidação daqueles que conseguiam ler e fazer as tarefas propostas. O relato abaixo ilustra essa situação.

Naquele dia o aluno “B” que sempre conversa muito, perturba os colegas, negava-se a produzir e passava o tempo andando pela sala interessou-se pela atividade e começou a trabalhar. Disse-me que estava muito legal. Comentei seu trabalho para o grupo e destaquei a importância da concentração. Também fiz anotações sobre seu desempenho e atitudes no portfólio. Entretanto na aula seguinte o “aluno B” voltou a manifestar as atitudes anteriores. Procurei saber o que estava acontecendo, mas ele não falou. Um colega disse-me que o “aluno A”, liderança da sala, teria ameaçado-o se continuassem fazendo o que eu estava pedindo (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

O fato de um aluno ter se envolvido com a proposta e desenvolvido um trabalho com qualidade e, por isso merecido elogios, produziu uma desestabilização da liderança exercida por “A”, sentimento de perda do controle daquele espaço. Como não conseguia acompanhar o trabalho nem produzir como “B”, pois tinha dificuldades em ler e escrever com a fluência necessária, a intimidação foi a solução encontrada. Essa ação demarcava seu território e o que representava na sala de aula. Eu, enquanto professora alienígena, não poderia interferir no poder já instituído. Minha atitude representava ameaça ao domínio daquele território porque, ao conseguir trazer para o trabalho de sala de aula um aluno indisciplinado, um aliado, fragilizava o líder e interferia em seus mecanismos de controle do espaço, legitimado pelo grupo. Nesse sentido, ao permitir que “B” deixasse de ser indisciplinado e passasse a acompanhar o trabalho, teria seu poder enfraquecido, já que essa era a única forma que tinha de incluir-se naquele espaço. As dificuldades com a leitura e a escrita representavam empecilhos a sua inserção no grupo através da tarefa e, por isso, não poderia permitir a desestabilização da forma de inclusão que havia encontrado.

A situação descrita era uma implicação das dificuldades impostas pela precariedade da leitura e da escrita. O processo mantinha-se, e a indisciplina permanecia como força desarticuladora durante quase todas as aulas. Minhas reflexões na escrita do portfólio expressavam isso quando comentava as aulas.

Alguns resolveram não falar, mas continuaram tentando agredir os colegas, escondendo estojos, cadernos, aquelas brincadeiras... Interferia o tempo todo. Fico preocupada, pois lidar com os problemas de indisciplina tem ocupado um tempo não previsto, relegando o ensinar e o aprender ao segundo plano. Aqueles que normalmente têm atitudes violentas estão querendo se mostrar presentes de alguma forma, porque como alunos não conseguem. Estou pensando em estratégias que possam favorecer esse processo, valorizando o que sabem fazer e os conhecimentos que têm (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Nesse trecho fica evidente a preocupação com a busca de estratégias que pudessem trazer os alunos para aula, ainda que isso representasse intervenções diretas na ampliação dos processos de apropriação da leitura e da escrita, bem como na valorização de suas qualidades (desenhar, conhecimentos sobre esportes, práticas ligadas as suas vivências, etc.).

A indisciplina, forma de participação encontrada pelos alunos que não conseguiam ler e escrever apareceu como estratégia para se manterem no grupo e merecerem a atenção da professora. Gritavam, conversavam muito, e vários se negavam a fazer as tarefas propostas. Essa situação desestabilizava a dinâmica da aula e produzia o efeito desejado por eles, o que,

em muitos momentos, representou o monopólio das atenções e deixou aqueles que produziam em situação de desvantagem, e a professora sem conseguir executar seu trabalho.

Como alternativa para trazê-los ao grupo e aproximá-los das atividades propostas procurei conhecer suas habilidades, experiências com o mundo do trabalho e vivências cotidianas. Buscava uma oportunidade de valorizar qualidades explorando formas de aproximação para tentar a reversão do problema. Seria antecipar-me as suas ações.

A tentativa de conhecer os alunos era desafiadora porque não sabia o que iria descobrir nem como articular tais descobertas às práticas de aula. Consegui alguns avanços nesse sentido, mas nem sempre com resultados práticos muito alentadores, porque não acreditavam em suas potencialidades nem na minha disponibilidade em dar-lhes voz e vez. Estavam sempre desconfiados.

Com o intuito inicial de estreitar relações com os alunos organizei uma oficina, selecionando para participar aqueles que mais perturbavam e que tinham mais dificuldades. Constituí um novo espaço de aprendizagem, fora da sala de aula convencional, no turno contrário.

A proposta era desenvolver atividades que ajudassem a fortalecer nossos vínculos. No primeiro momento, ainda não tinha claro quais eram essas atividades, mas precisava explicitar sua condição: iriam trabalhar com atividades interessantes. Não poderia marcar o grupo como “de recuperação”. Aquele espaço deveria funcionar como lugar para me aproximar deles, como oportunidade para fazer o que não conseguia fazer no horário regular da aula em função das demandas e do pouco tempo disponibilizado para a Geografia no currículo. Acreditava que essa poderia ser uma forma inicial de encaminhar novas possibilidades de aprendizagem. Segundo Maturana (1998, p.15), aprender está ligado não só a razão, mas ao “entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano”. Era importante encontrar o fio condutor que permitisse entrelaçar esses dois aspectos.

O grupo formado por seis alunos apresentava os sujeitos com as maiores dificuldade de leitura e escrita. Por isso, logo se identificaram como “em recuperação” e indagaram-me. Disse-lhes que não, o que ficou confirmado, posteriormente, em função das propostas executadas, revertendo a ideia inicial. A tarde era muito esperada, tanto por eles, quanto por mim.

O trabalho da tarde tem sido estimulante porque oportuniza um contato mais próximo e amplia meus vínculos com os alunos. Isso tem revertido em mudanças de atitude na sala de aula. Tenho pouco a pouco conquistado sua

confiança e apesar das dificuldades, às vezes, eles têm se mostrado mais disponíveis ao trabalho. Mas continuam reclamando quando a proposta é ler ou escrever (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Tentei trazer para os encontros da tarde temáticas ligadas ao futebol e aos seus clubes, interessar-me pelos desenhos em quadrinho produzidos por eles, oportunizar que falassem dos assuntos ligados a esportes como *taekwondo*, por exemplo. Esperava uma aproximação mais efetiva, possibilitando que acreditassem que eram capazes de aprender mais, já que, em outras situações, tinham conhecimentos. Como bem ilustra Maturana, “Uma criança que cresce no respeito por si mesma, pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se o desejar” (MATURANA, 2002, p.12). Acreditava nisso e queria que os alunos também acreditassem.

Interessar-me pelas suas coisas produziu um efeito interessante porque desencadeou mudanças de atitude em relação ao aprender. Por exemplo, quando conversava com um menino com muitas dificuldades de leitura, escrita e também de organização e indisciplina, fui surpreendida pela sua disponibilidade de participação. O trecho de um relato do portfólio da professora ilustra essa ideia.

O “J” ontem me surpreendeu. Cheguei à escola, à tarde, e ele veio correndo me mostrar a medalha que havia ganho no campeonato de *taekwondo*. Disse-lhe que achava bárbaro ter um aluno campeão. Isso era muito importante. Ficou tão contente com minhas palavras que disse: “Eu não fiz o trabalho.” Então, comentei: “Eu vi.” E continuei... “Como pretendes apresentá-lo amanhã?” “Tá, eu vou ficar aqui fazendo. Vou até em casa deixar a mochila do uniforme de *taekwondo* e pegar os materiais. Não vou treinar, hoje” (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

As ações encaminhadas nos encontros da tarde produziam um efeito interessante porque nelas os alunos tinham a chance de mostrar suas aptidões. Gostavam de perceber meu interesse pelos seus assuntos e produções, apesar de não acreditarem que aquilo pudesse ter sentido no mundo da escola. Diziam que não queriam mostrar sua produção e, por isso, as desqualificavam. Cabe salientar que todas as atividades exigiam pouco domínio da leitura e da escrita.

Apesar da aproximação produzida pelas atividades desenvolvidas nos encontros da tarde, as atitudes dos alunos em sala, pela manhã, continuavam oscilando entre inserir-se nas propostas e perturbar/chamar minha atenção. Continuavam com dificuldades para ler e

escrever e, sem uma ajuda mais intensiva, o que sempre acontecia à tarde não conseguiam fazer parte da aula.

Os alunos insistiam em participar das aulas, mesmo não conseguindo acompanhar as propostas. Faziam questão de mostrar que estavam presente e exteriorizavam suas opiniões, desafiando a professora em sua tarefa de facilitar a aprendizagem.

Estou sendo desafiada em meu propósito de ensinar, em todos os momentos. As demandas são inúmeras: solicitações variadas (ir ao banheiro, tomar água, pegar os materiais dos colegas, etc.). Passam o tempo todo me testando e, comentam entre si, mas de forma que eu possa escutar: as aulas de Geografia deveriam acabar logo, estou contando quanto tempo falta para o semestre terminar. Não vou fazer nada por escrito. Nem no caderno, referindo-se ao portfólio e as folhas que entrego. Então digo que tudo bem e tento recolher os materiais. Eles reagem dizendo “então tá...” “vou fazer profe”. Preciso dar uma enorme atenção a todos (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Os últimos encontros do semestre foram os mais produtivos porque os alunos começavam a perceber que me interessava por suas experiências. Já estavam se organizando para produzir. Tudo isso sempre com muito acolhimento e incentivo, pois todas as ações propostas demandavam grande esforço, já que exigiam leitura e escrita. Os níveis de exigência para produção das tarefas eram bem elementares e consideravam as possibilidades de cada um. Os resultados estavam bem aquém do esperado para aquela série, mas o fundamental era desarticular o movimento de rejeição mascarrado na indisciplina e desencadear o processo que tinha se instalado. Assim, poderiam desenvolver a Pedagogia de Projetos.

Quando a leitura e a escrita não representam ameaça, a indisciplina desaparece e revertem-se as atitudes de rebeldia. Os alunos são outros, ou quem sabe os mesmos, só que agora incluídos, por conseguirem participar como alunos. A descrição de uma saída ao laboratório de informática ilustra isso.

As crianças esperavam ansiosas. Essas saídas mobilizam muitas expectativas, especialmente aquelas que envolvem deslocamento. Elas são esperadas como um prêmio, especialmente quando há o uso do computador, atividades pouco comuns para eles. Nesses momentos demonstram atitudes respeitadas e compreensivas em relação ao cumprimento das normas de convivência estabelecidas para saída, tanto no ônibus, como no laboratório (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

A disciplina ou indisciplina desses alunos não é algo ligado a um fator apenas, mas fundamentalmente a questões vinculadas ao contexto. Quem são esses alunos e o que estão aprendendo está associado à Geografia daquele lugar. Nesse sentido, os problemas pedagógicos emergentes também são questões geográficas.

### **3.1.3 A Geografia que ensinei**

O que ensinar aos alunos desse grupo foi sempre uma grande indagação. Sempre tinha muitas dúvidas sobre o que deveria ensinar, pois ao mesmo tempo em que me deparava com as questões do cotidiano e das demandas evidenciadas nas situações de sala de aula surgia, lá no fundo uma voz me cobrava conteúdos geográficos. O que seria isso? A pressão que talvez outros professores sofressem quando se deparam com os condicionantes da escola, a lista de conteúdos. Sei que a Geografia é muito mais do que a lista proposta para cada série. O trabalho que executava estava impregnado de Geografia, aquela que tem como preocupação efetiva a compreensão do espaço. Aquela que efetivamente se interessa na formação dos sujeitos.

Sabia o que ensinar: Geografia. A questão era como desenvolver a proposta de Pedagogia de Projetos e as implicações advindas daí. As ideias que impregnavam essa concepção pareciam ser a solução para que os alunos aprendessem Geografia e o que entendo ser seu fundamento.

O objetivo de estar naquela sala de aula era aplicar as concepções sobre ensinar e aprender já experimentadas em outros contextos. Considerava a Pedagogia de Projetos significativa para aproximar os alunos da Geografia, porque por meio da investigação perceberiam a pertinência das temáticas geográficas para a compreensão do mundo vivido. Parecia simples aplicar e discutir a aprendizagem de Geografia na Pedagogia de Projetos. Mas a execução da proposta produziu um incômodo em relação ao papel da professora de Geografia naquele contexto. Antes, o que parecia fácil – executar uma proposta – passou a constituir em reflexão política e social. Diante daqueles alunos o que deveria fazer efetivamente? Ensinar o quê? Esse lugar me deslocava a cada nova ação que me propunha a realizar, incluindo questionar o ensinar Geografia.

Se eu estava lá para encaminhar uma ação pedagógica que rompesse com a lógica proposta pelo currículo linear e desarticulado e contribuísse para ressignificar a Geografia,

precisaria compreender o espaço vivido daqueles alunos, e isso incluía pensar a Geografia do lugar.

O movimento produzido pela minha chegada na sala de aula não era apenas uma questão pedagógica. Alterações estavam materializadas, tanto nas questões teóricas, quanto nas práticas desenvolvidas. O ensinar passou a ser guiado por outra lógica, mas continuava não fazendo o efeito desejado: a aprendizagem. As dificuldades em organizar a sala se ampliavam, pois problemas camuflados pelas rotinas já instauradas tornavam-se visíveis, especialmente aqueles referentes à leitura, à escrita e, em decorrência dessas, à indisciplina.

Essa situação era uma constante e mostrava a impossibilidade de trabalhar com Geografia, pelo menos a Geografia proposta no currículo da escola fundamental. Ensinar exigia uma preocupação maior do que aquela restrita aos conteúdos ditados pela especificidade da disciplina à qual estavam vinculados. Era preciso ensinar menos e aprender mais a Geografia. A Geografia que tinha me proposto ensinar era diferente daquela que meus alunos precisam aprender. Era eu que precisava entender a Geografia daqueles alunos para poder ensinar Geografia.

Em meio a tudo isso, a questão que me incomodava era saber se estava ensinando Geografia. Esse fato produzia inquietação porque eu via, a todo instante, emergir situações geográficas que rendiam aulas muito significativas. Eu apreendia o espaço em que era professora e isso me ajudava a pensar as alternativas para ser a professora que tinha me proposto e que agora estava vivenciando, ainda que talvez não tivesse sido uma escolha. O ensinar e fazer Geografia se entrelaçavam, produzindo deslocamentos que me faziam descobrir possibilidades e práticas que atendessem às demandas dos alunos. Num primeiro momento, surpreendia-me com as necessidades dos alunos, porque não eram aquelas da Geografia expressa no currículo, dos conceitos que entendia como pertinentes para aquela série e alunos, e eu questionava-me sobre esse fato. Os conceitos eram, com certeza, de Geografia, porque emergiam das vivências e do conhecimento do lugar.

Acreditava que esse ensinar precisava ser repensado em função dos novos contextos do século XXI e, por isso, estava propondo a Pedagogia de Projetos. O aprender carecia de ser ressignificado, o que estava me propondo a fazer construindo um ensino fundado na investigação. Então, por que não conseguia encaminhar o trabalho?

Como fazer acontecer às aulas de Geografia sem o olhar de geógrafa? Era preciso ler o espaço, entendê-lo antes de ensinar. Era preciso saber ler os sentidos, os significados daquilo que vivia e extrair, das situações, compreensões que mobilizassem para o desafio de

encaminhar um trabalho de transformação daquele espaço, ainda que pudesse parecer pretensioso.

A professora de Geografia, antes de ensinar, precisava ler o espaço em que estava ensinando. Parecia tão banal, mas ao mesmo tempo tão difícil, porque implicava em fazer Geografia, e eu tinha ido ali para ensinar. Apropriar-me dos sentidos das falas, das temáticas discutidas, das necessidades, do viver daquele lugar. Compreender o papel da fábrica de calçados na vida de cada criança e da escola. Entender como a escola interferia na organização daquele espaço, compreender a relação dos sujeitos com o mundo de fora da comunidade, entender qual poderia ser meu papel naquele lugar, conhecer os alunos, os professores, os funcionários e seus contextos.

O primeiro passo foi juntar elementos que pudessem ajudar na leitura. Comecei, informalmente, a conversar com as professoras. Os recreios eram momentos propícios, pois podia ouvir informações sobre o lugar e sobre as pessoas, bem como sobre os problemas enfrentados por seus moradores. Esse lugar de observadora permitiu que ouvisse sobre os alunos, suas atitudes, comprometerimentos, vida familiar e dificuldades de aprendizagem, mas também sobre a vida dos professores: como planejavam seu trabalho cotidiano, como organizavam os diferentes espaços escolares, o que faziam em casa e em outros locais onde trabalhavam e, também, os relatos de vivências particulares.

Juntei a esses depoimentos informais as observações do espaço escolar e da vila. Nesse contexto, passei a olhar melhor as dependências e suas características, a fazer trajetos alternativos que permitissem conhecer o espaço físico do bairro, incluindo até eventuais compras nos estabelecimentos comerciais. Também aproveitava os intervalos do almoço para conversar com a professora da turma sobre a vida dos alunos: o que faziam e aonde iam quando não estavam na escola. Outras informações foram coletadas em conversas com os alunos durante os intervalos do almoço antes da chegada do ônibus do Projeto da ABB<sup>15</sup>. Conversávamos sobre como funcionava e o que faziam no Projeto da ABB, por exemplo. Esses eram momentos muito ricos pela informalidade e certa cumplicidade, conseguida com muito empenho e comprometimento com as coisas relacionadas à vida dos alunos.

Na medida em que ia conhecendo o lugar onde estava inserida, ia juntando dados para compreender o porquê das dificuldades para ensinar Geografia. Também tinha oportunidade

---

<sup>15</sup> O projeto da Associação do Banco do Brasil Comunidade acontece há 12 anos com alunos das escolas municipais no contraturno. A esse alunos são oferecidas oficinas de canto e coral, complemento educacional, dança, educação ambiental, esportes, higiene e saúde, informática, jiu-jitsu e maculelê. Os alunos se reúnem à tarde na escola, e um ônibus os leva até o local das aulas.



de ler aquele espaço geográfico e analisar por que as práticas que havia pensado para os alunos, apesar de interessantes e de já terem mostrado sua eficiência em outras situações, não mobilizavam. Começava a compreender que, para ensinar naquele contexto, impunha repensar a Geografia que tinha planejado ensinar. Havia particularidades não pensadas quando da elaboração da proposta.

Os alunos da 6ª série apresentavam importantes limitações para aprender, pois tinham dificuldades de leitura e de escrita e seu conhecimento sobre o mundo era precário, limitando-se, em sua maioria, ao universo da casa e da escola. Do contato com a televisão, traziam informações sobre personagens de desenho animado e de alguns artistas. Notícias sobre fatos e situações do mundo contemporâneo não faziam parte de seu universo, ainda que muito divulgadas na mídia.

Criar um espaço que atendesse a necessidades e aos interesses do grupo e que, portanto, repensasse lugar para a Geografia no currículo, era o desafio. Era urgente revisar as posturas da professora que ensinava Geografia, buscando alternativas que permitissem, também, aprender sobre o lugar e o grupo. Só aprendendo mais sobre aquele espaço eu teria condições de dar outro sentido às aulas de Geografia.

Percebi, já nos primeiros contatos, a necessidade de redimensionar o planejamento construído a partir de concepções que não incluíam a leitura e a compreensão daquele lugar – escola de periferia de cidade do interior. Ensinar Geografia passava, necessariamente, por aprender a Geografia daquele lugar, porque não a conhecia. Encaminhar um trabalho que tivesse sentido para aqueles alunos, procurando ensinar-lhes algo diferente do que é estabelecido nos programas das escolas ou proposto pelos diferentes programas (PCNS, Livro didático, Planejamento do professor), carecia de uma compreensão da Geografia da escola. Precisava encontrar o espaço da Geografia naquele currículo para que pudesse, efetivamente, desenvolvê-la.

Os alunos eram sujeitos acostumados a reproduzir práticas escolares vinculadas a concepções de ensinar e aprender, em que o professor é o protagonista e define os encaminhamentos por meio de planejamentos não compartilhados e ações diretivas. O que era ensinado não considerava o espaço vivido dos alunos, ainda que buscasse trabalhos práticos em que discutiam as questões ambientais da vila, por exemplo. Havia, em geral, uma preocupação com conteúdos predefinidos por meio das listagens, mesmo que não fizessem sentido naquele universo.

Qual a Geografia vivida pelos sujeitos daquele lugar? Como era seu espaço? Como ajudá-los a conhecer e compreender aquele espaço? Qual o significado da escola e da fábrica de calçados <sup>16</sup>em suas vidas?

O primeiro passo, meu desafio, era saber ler o sentido e o significado do que me diziam as imagens e situações vividas no contexto em que estava. Isso era fundamental para iniciar o trabalho de professora de Geografia. Fiz observações e leituras que permitiram fazer avanços e recuos estratégicos nas ações desenvolvidas junto aos alunos. Em cada um dos momentos vivido naquela escola conseguia observar e coletar novos dados que me ajudavam na constituição daquela Geografia que precisava compreender para poder ensinar.

No início, as ações buscavam interferir na aprendizagem de Geografia. À medida que me inseria na escola, percebia que precisava estar atenta a outros aspectos da organização daquele espaço: reperto-me a relações de poder, às formas de disposição das salas, à ocupação dos diferentes espaços (salas, biblioteca, computadores, etc.) e à minha participação nas atividades pedagógicas da escola.

Também eram significativas as conversas que me permitiram observar com mais intenção o entorno da escola, analisando o papel da fábrica de calçados na comunidade e na vida daqueles alunos, bem como o local onde viviam, os lugares que conheciam e o deslocamento na cidade.

O espaço da escola, escolhido, a princípio, porque representava um lugar de acolhida, revelou-se estranho e inóspito, pois tinha minha ação reprimida pelos movimentos de seus atores. As estratégias de ocupação e transformação da sala de aula procuravam buscar a aprendizagem, mas nem sempre eram percebidas assim. Então, ações despreziosas conspiravam contra a organização do espaço da sala de aula e contribuía para a desaprendizagem.

As pessoas da escola (professores, funcionários) entravam na sala sem bater na porta ou solicitar licença. Entravam e se deslocavam, diretamente, até a classe dos alunos e, quando eu percebia, a confusão estava instituída. Era difícil organizar o trabalho em função das demandas geradas pelas “invasões” (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

As interrupções das aulas por professores e funcionários eram uma prática que atrapalhava a organização espacial da sala de aula. Raramente pediam licença ou qualquer

---

<sup>16</sup> A indústria de calçados Daiby estava localizada no mesmo bairro da escola e representava um papel importante nesse contexto por ser fonte de trabalho para a maioria dos moradores, assim como desejo dos alunos, que queriam ser funcionários da empresa.

outra forma de permissão para conversar com os alunos, ou mesmo comigo, nos momentos da aula. Percebia que isso não era consciente, mas o movimento que produziam interferia, fragilizando minha condição de professora. Sentia-me desautorizada perante o grupo justamente quando era fundamental estabelecer vínculos e cumplicidade. Tudo parecia emergente, menos a aula.

As três entradas de hoje atrapalharam muito o andamento do trabalho. Quando a proposta estava começando a engrenar aconteceu uma entrada e tudo se desorganizou. Pensava: as professoras não podem exigir atitudes que não possuem.

Já quase no final da aula nova entrada, agora um professor iniciava a organização de uma festa, sem que eu fosse consultada (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

O espaço de participação na escola era restrito a minha condição de alguém de fora, tratada com muito respeito, mas que não era parte do grupo e, por isso, raramente recebia convite para as confraternizações ou atividades extracurriculares. Ainda assim, insistia em chegar antes do recreio para conversar, dar carona aos colegas e travar conversas informais, buscando inserir-me na comunidade.

O processo de apropriação daquele espaço foi difícil. Havia questões políticas internas das quais não poderia participar e, por isso, sempre notavam desconfiança nas minhas atitudes. Embora, eu sempre comunicasse tudo que iria fazer, entregando planejamento das propostas e solicitando permissão para atividades diferenciadas da rotina escolar, as desconfianças permaneciam. Não havia rejeição às propostas e ações, nem mesmo discussão, exceto com a professora da turma. O lugar de pesquisadora conferia-me um *status* que não queria, mas que era inerente a mim. Isso me colocava em uma posição diferenciada perante o grupo em relação aos processos de ensinar e aprender.

Outro aspecto a ressaltar, no contexto das relações, era a necessidade de alguns professores mostrarem as ações desenvolvidas junto aos alunos e, até mesmo, planejamentos de atividades pedagógicas. Referiam que essas ações remetiam a preocupação com ampliar as aprendizagens do corpo discente.

Aquilo que inicialmente tinha sido condição para escolha da escola, a aproximação com alguns professores, pelo fato de terem sido meus alunos e, em conversas, demonstrarem disponibilidade e abertura à pesquisa, mostrou-se contraditório. Precisei entender todos esses elementos para redefinir minhas estratégias. Nesse sentido, buscava integrar-me da forma mais efetiva possível.

Assim como os professores, também os alunos precisaram ser compreendidos em suas singularidades para que eu pudesse ensinar. À medida que me inseria no grupo, constatava a fragilidade da proposta, porque, mesmo sendo interessante, atendendo a interesses e a curiosidades dos alunos, estava distante da realidade daquele lugar. Que lugar é esse que não consegue criar as condições de aprendizagem para as diferentes áreas do conhecimento e que, por isso, instaura um movimento de interação às avessas, produzindo novos sentidos para sala de aula?

O lugar sala de aula representava um ponto de encontro e uma referência sobre as coisas que aconteciam na vila. Ele define, inclusive, os tempos dos fatos. Um exemplo dessa situação aconteceu quando elaborei uma atividade para discutir as festas juninas, já que uma das datas da festa junina, 24 de junho, coincidiu com a aula de Geografia. Fiquei surpresa quando os alunos manifestaram resistências à discussão do tema, dizendo que a festa já havia acontecido e que, por isso, não havia razões para estudá-la.

Quando entreguei o texto começaram a dizer que a data já tinha acontecido, mesmo eu ponderando sobre o que são as Festas Juninas. Fui conversando e pedindo para que me dissessem a data daquele dia. Eles prontamente falaram dia 24 de junho. Então lhes disse que comemorávamos São João e que São Pedro ainda iria acontecer, na segunda-feira da outra semana, dia 29 de junho. Eles não aceitavam. Foi muito difícil, pois sua referência era a festa da escola. Essa já havia acontecido no sábado anterior à aula, portanto não importava a data, aqueles acontecimentos já eram passado (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Percebe-se que as referências dos alunos independem do tempo cronológico. Elas são estabelecidas pelos fatos de seu cotidiano. A escola desempenha um papel significativo. Nela, os alunos vivenciam muitas experiências, tanto cognitivas, quanto sociais. As atividades ali realizadas constituem marco em suas vidas, especialmente por não terem oportunidades de participação em outras ações da comunidade na qual vivem.

Ainda que a escola desempenhasse um papel importante em suas vidas, a fábrica de calçados era significativa. Ela representava uma possibilidade de trabalho, tanto para os pais, quanto para eles. Trabalhar nesse estabelecimento era, para alguns, uma meta, e a escola, uma obrigação.

A indústria possui duas unidades na cidade e, por isso tem importante atuação na organização espacial. Suas dependências ocupam dois quarteirões e possuem um número significativo de operários. Tal situação, inclusive definia certa ordenação espacial na vila. Por

exemplo, os horários de término das atividades escolares não deviam coincidir com os da fábrica, para evitar o fluxo de alunos e operários nas ruas.

Ensinar Geografia era a preocupação quando comecei o experimento. Tinha claro que iria constituir um espaço para que pudesse desenvolver práticas para efetivar o ensino de Geografia com aqueles alunos. O que entendia por ensinar estava ligado a proporcionar aprendizagem de conceitos ligados aos conhecimentos de Geografia. Era intenção construir conceitos de paisagem, região, etc. Concentrava esforços naquilo que entendia ser a minha função no espaço da escola, ensinar a Geografia que havia aprendido ao longo de minha trajetória profissional. Ensinar Geografia significava priorizar práticas pedagógicas que vinculassem o cotidiano e a Geografia, uma geografia que priorizasse o conteúdo. Isso implicava, quase sempre, em analisar um espaço macro e, mesmo que tratasse de cotidiano, era aquele que imaginava ser o de crianças, não o daqueles alunos.

A Geografia deveria favorecer a ampliação das leituras de mundo dos alunos a partir da apropriação dos conhecimentos de sua especificidade. No trabalho com projetos de pesquisa, investigando temáticas que envolvessem o seu universo e fossem objeto de sua curiosidade e interesse, criaria o espaço para essas aprendizagens.

O planejamento proposto buscava aproximar a Geografia do cotidiano, mas qual cotidiano? O cotidiano pensado nessa proposta era aquele do mundo vivido nesse tempo, isto é, muito ligado à ideia de simultaneidade, aquilo que estava acontecendo no mundo. A preocupação do planejar não incluía outros cotidianos menores e, talvez, muito mais interessantes para os sujeitos daquele lugar. Cotidianos que envolvessem a vida dos alunos e o seu lugar, uma vila de um município da área metropolitana de Porto Alegre com suas singularidades e desafios para o viver o cotidiano do ir à escola, do trabalhar na fábrica, do vivenciar os projetos sociais da ABB, das disputas de poder do tráfico de drogas na vila, do jogo de futebol da associação comunitária, das abordagens dos policiais na frente da escola, das brigas entre colegas, da festa de São João da escola, do visitar o trabalho da mãe, do cuidar dos irmãos, do viver no abrigo, etc. Outra vez equivoque-me na percepção.

Tinha direcionado o trabalho ao cotidiano do mundo e não a realidade dos alunos. Pensava em trabalhar com as grandes questões desse tempo, associando-as à apreensão dos conceitos geográficos tradicionalmente propostos nos programas. Isso nem sempre atendia aos interesses daqueles alunos, pois estava muito distante deles.

Todos esses elementos foram indicativos importantes na constituição do fazer pedagógico, aquilo que tive que aprender antes de ensinar. Aprender a ensinar algo que não

sabia. Precisava aprender a ensinar outras coisas ou aprender novas formas de ensinar a Geografia, talvez outras geografias.

Nesse processo, comecei aprendendo a romper as barreiras estabelecidas pela desconfiança e busquei ampliar vínculos através da aproximação.

Estar fazendo Geografia significava criar situações que encaminhassem transformações no espaço vivido, ampliando a inserção na escola. Agora procurava chegar uma hora antes da aula e sair já no final da tarde. Ampliei a permanência na escola para desenvolver ações planejadas para estreitar os vínculos e organizar novas situações de aprendizagem. Para tanto, criei dois espaços: a biblioteca do porta-malas e a oficina da tarde.

As novas propostas de extensão das inserções não foram imediatas, porque surgiram à medida que eu observava, refletia, interagia e realizava as leituras das situações vividas. Antes de qualquer ação, também tinha o cuidado de compartilhar minhas propostas com o corpo diretivo e, posteriormente, de encaminhar o planejamento de cada atividade com as respectivas formas de organização e execução do trabalho, inclusive com consulta e autorização das famílias dos alunos envolvidos nas novas atividades.

As ações desenvolvidas com o objetivo de estreitar vínculos foram a biblioteca do porta-malas e a oficina, ambas importantes também como instrumentos para ampliar os processos de aprendizagem, mesmo que informalmente. A biblioteca do porta-malas ajudou a estreitar vínculos não só com os meus alunos, mas também com os demais. Ela era o lugar da conversa, da troca das manifestações espontâneas, onde se ampliavam as relações por meio do estreitamento dos laços afetivos, e era também um espaço de iniciação a leitura e ao contato com os livros. Essa ação trouxe resultados interessantes porque permitiu conhecer a vida dos meus alunos, suas necessidades, seus interesses e limitações, seu cotidiano. Também ajudou na apropriação do funcionamento da escola e do bairro e da dinâmica que os envolvia. Através dela tinha novas oportunidades para ler o espaço do bairro.

A outra ação desenvolvida para aproximar-me dos alunos foi a oficina, constituída a partir da necessidade de tornar as aulas de Geografia mais produtivas. Foi a solução encontrada naquele momento, premida pelas circunstâncias e considerando as experiências da professora, as poucas reflexões e dadas as demandas que exigiam um movimento rápido.

A oficina era um espaço que nem sempre conseguia se colocar fisicamente, pois não tínhamos uma sala. A cada encontro precisávamos descobrir um lugar disponível para o trabalho – às vezes era a biblioteca, às vezes a sala dos professores, às vezes a sala da

educação infantil, a rua ou o laboratório do Polo de Informática (POLOSAP)<sup>17</sup>. Nesse vai e vem sempre desfrutávamos de uma convivência agradável porque eu ia aprendendo sobre suas vidas, sobre o bairro e sua geografia. A aproximação desencadeada por essa situação ajudou a compreender melhor suas dificuldades cognitivas, ainda que pouco pudesse fazer para torná-las mais amenas.

A prática da oficina era basicamente encontrar formas de introduzir a leitura e a escrita de uma forma lúdica, isto é, aproveitando aquilo que já eram saberes, aqueles de seu cotidiano, não necessariamente práticas, mas também elas. Procurava interessar-me por suas “coisas”, gostos, necessidades e desejos para transformá-los em aula, mesmo que não parecesse. Deixava o cotidiano dos alunos permear o trabalho para efetivamente me aproximar e tentar resultados mais significativos em relação ao aprender.

A ação que desempenhava era essencialmente para produzir interações. Era fundamental conectar os alunos às questões do seu espaço para que pudessem compreender o seu entorno. As interações eram provocadas a partir dos materiais disponibilizados como livros de aventura, desenhos do Naruto<sup>18</sup>, tiras, histórias em quadrinhos, charges e diferentes materiais visuais. Sempre procurava trazer materiais visuais porque esses eram facilmente aceitos, pois quase não apresentavam escritos, sendo, portanto, facilmente compreendidos.

Durante as oficinas, foram feitos alguns investimentos na direção dos conteúdos de Geografia, mas sempre associando àquilo que os alunos estavam interessados. Por exemplo, quando se conectavam na internet e assistiam a pequenos vídeos de corridas de automóvel, questionava sobre os locais das corridas, analisava o processo produtivo da indústria automobilística, indagava sobre situações que envolviam as corridas, fabricante dos carros, etc. Nesses encaminhamentos, buscava articular às informações visualizadas, situações vividas e aprendizagens já construídas para encaminhar a apropriação de conceitos geográficos.

As oficinas, enquanto espaços para aprender fazendo, cumpriram seu papel. Nelas, os alunos tinham a oportunidade de se desafiarem e de aprenderem sobre aquilo que lhes interessava. Para isso, contavam com a cumplicidade da professora, que conhecia suas fragilidades e singularidades, elementos fundamentais nessa caminhada. Olhar para a

---

<sup>17</sup> POLOSAP é o Polo de Informática da Universidade Aberta do Brasil, implantada na cidade de Santo Antônio a partir de 2007. Lá funcionam em parceria com a FURG, a UFRGS e a UFPEL cursos de graduação em diferentes áreas. Também há possibilidade de atendimento de professores de ensino fundamental que desejam realizar atividades com seus alunos. Mais informações disponíveis em <[http://www.polosap.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=4](http://www.polosap.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=4)>. Acesso 2011.

<sup>18</sup> É um dos mais populares mangás japoneses da TV aberta.

diferença e perceber como ela poderia ser instrumento para reorientar as práticas pedagógicas valorizou e qualificou as interações e aproximou-me dos alunos.

Destacar a diferença no aprender introduz algo novo, pois apesar desse ser o padrão, optamos pela uniformização da repetição de ações homogeneizadoras. Moreira (2006), ao comentar sobre a diferença e a repetição, destaca:

Olhando para o mundo, o que vemos não é o padrão da repetição, mas a diferença. Cada pessoa que vemos é diferente da outra. Cada lugar, cada objeto e cada momento do tempo é diferença, não repetição. Todo o caráter técnico da organização de nossa sociedade moderna organiza a própria diferença como repetição e a sujeita por meio do padrão da constância e da regularidade. (MOREIRA, 2006, p. 149).

O ensino de Geografia quando pressupõe práticas pedagógicas caracterizadas pela homogeneidade, linearidade, controle da criatividade, padronagem e modelagem está eliminando a identidade. O olhar da diferença é obscurecido em nome de muitos mecanismos escolares usados como justificativas para que os processos de repetição continuem e ampliem seus espaços, inclusive transformando inovações pedagógicas na sua essência, fundadas na diferença, em repetição.

## 3.2 A PEDAGOGIA DE PROJETOS

### 3.2.1 A trajetória no cotidiano da prática

A proposta inicial era trabalhar com projetos de pesquisa, isto é, possibilitar aos alunos investigarem assuntos de seu interesse e, a partir daí, ampliarem os conhecimentos que lhes permitissem aprender a Geografia. Era intenção que os projetos escolhidos fossem motivo para desenvolver o trabalho com os conteúdos geográficos, mesmo que nem sempre estivessem na programação da 6ª série – Brasil

Iniciei o processo organizando um espaço em sala de aula que desencadeasse interesses, curiosidades e questionamentos sobre diferentes assuntos, os quais poderiam ser articulados com a Geografia, tendo em vista as possibilidades de análise espacial proposta pela disciplina.



A mobilização pretendia instigar a curiosidade dos alunos para que fossem surgindo perguntas que encaminhassem a investigação das temáticas propostas. Nesse sentido, foi produzido um ambiente instigador. Era necessário que os alunos se perguntassem sobre o “mundo” que os cercava, ainda que fosse um mundo produzido por objetos e situações artificialmente dispostas porque carregados do olhar da professora e daquilo que imaginava ser o interesse de sujeitos daquela faixa etária (12-15 anos) e realidade.

As perguntas estão relacionadas ao espanto, à indignação, à admiração, à crítica, à reflexão e às diferentes experiências dos sujeitos em relação a tudo que o cerca. Por isso, a imersão em universos diversos, estimuladores e interessantes podem produzir atitudes indagadoras. Acreditava que seria assim com esses alunos.

Os alunos tiveram a oportunidade de observar e manipular diferentes objetos, perguntar sobre aquilo que tinham curiosidade, assistir a filmes, observar atlas, globos, imagens, etc. Era um espaço para exercitar questionamentos e aguçar interesses antes não revelados.

Esses momentos produziram um efeito interessante, ainda que pouco produtivo, em função da excessiva movimentação e do tumulto gerado entre o grupo. Como a oferta era diversificada e estimulante, tinham dificuldade de concentrarem sua atenção em algo específico. Observavam tudo e acabavam não interagindo com os materiais existentes. Deslocavam-se pelo ambiente sem demonstrar envolvimento com nada em especial. Procuravam olhar e tocar, mas sem fixarem atenção em nada em particular. Estavam demasiado envolvidos com tanta novidade, que não conseguiam focar sua atenção. Passavam pelos diferentes recantos da sala ambiente observando de forma muito superficial, o que gerava poucos questionamentos, quase sempre relativos à origem dos objetos.

Essa situação demandou uma ação mais diretiva, definindo o que deveria ser observado e analisado a cada momento. Introduzi um roteiro orientado por perguntas orais, buscando sistematizar aquilo que deveria ser um movimento impulsionado pelo desejo e curiosidade. Houve necessidade de definir as etapas de trabalho para possibilitar a apreensão dos diferentes objetos e para oportunizar o estabelecimento de relações. Depreendeu-se daí um resultado diferente daquele esperado: a interação entre objetos e sujeitos e a consequente ebulição de perguntas e curiosidades não aconteceu.

Os alunos não propuseram questões como era esperado, pois as situações dirigidas não provocam questionamentos, mas, normalmente, apenas impunham ações relacionadas à execução de tarefas. Os alunos realizavam as observações como se estivessem realizando

exercícios em situações regulares, comuns, de sala de aula. Executavam ações associadas àquilo que lhes era familiar e esperado para o ambiente escolar: responder as solicitações do professor. Perguntar sobre o que observavam e manipulavam não era uma prática e, por isso, era tão difícil de ser realizada.

A escola, conforme se configura atualmente, continua a exigir comportamentos padronizados em relação ao que se espera de alunos do ensino fundamental; ao contrário do que é esperado quando o aluno se depara com as situações cotidianas. Já no século XX, Ferrière (1934) ressaltava que o papel dos professores e da escola era mobilizar o interesse dos alunos, levando-os a questionar o mundo e as coisas que os envolvem e a despertar-lhes curiosidades. Essa atitude encaminha a aprendizagem significativa, mas exige comportamentos mais espontâneos e criativos dos professores e dos alunos, nem sempre verificados ainda hoje.

Os projetos têm como pressuposto atitudes de envolvimento por parte dos participantes da pesquisa – alunos, professores e comunidade. Nesse caso, era difícil um envolvimento mais significativo, já que as questões eram dirigidas pelo professor. Porém, como encaminhar a proposta se os alunos não esboçavam atitudes indagadoras?

Perguntar exige curiosidade, abertura e possibilidade, condições nem sempre oportunizadas nos ambientes escolares, porque impõem uma atitude autoritária em relação ao conhecimento. As experiências educativas que privilegiam a ação de perguntar são inibidas e, por isso, os alunos colocam-se na posição de espectadores. Estar aberto aos questionamentos dos alunos incomoda os professores porque produz enfrentamentos nem sempre desejados, aqueles que desestabilizam a certeza e geram inquietações em relação às respostas e às perguntas dos alunos. Há uma sensação de desconforto.

Os alunos envolvidos com a atividade de observação não perguntavam por que poucas vezes exercitaram essa atitude. Eles quase sempre respondiam aquilo que lhes era solicitado sem que houvesse nenhum questionamento. Agora era exigida uma ação diferente que demandava nova aprendizagem. A mobilização de suas curiosidades e interesses foi desencadeada sem considerar tal contexto.

As indagações surgiram, mas foram pontuais, e dificilmente demandavam um processo investigativo. Esse fato exigiu redirecionamento da ação, restringindo as possibilidades de práticas mais autônomas. Optou-se por criar situações que permitissem a descoberta de seus interesses e/ou de “coisas” que queriam saber. Assim, tiveram a chance de visitar os objetos e materiais buscando maior envolvimento e de manifestar indagações que

demandassem investigação. Por exemplo, foram instigados a elaborar perguntas a partir de uma música que remetia à reflexão<sup>19</sup> ou a externar curiosidades sobre temáticas propostas em pequenos trechos<sup>20</sup> lidos em sala de aula. Propondo que pensassem os porquês das coisas, eu instigava-os a observar os objetos ao seu redor vislumbrando possibilidades de ampliar conhecimentos e de realizar novas aprendizagens sobre o espaço geográfico.

Nesse movimento, buscava revisar a postura dos alunos encaminhando práticas para que reaprendessem a espantar-se frente aos acontecimentos de seu entorno e para que pudessem questioná-los. Essa atitude configurava um movimento diferente daquele que habitualmente a escola encaminha, qual seja o da resposta.

Instigados a elaborar questões relativas a curiosidades e interesses, começaram a escrever as perguntas em cartazes fixados nas paredes da sala de aula para esse fim.

Ainda que entendesse as provocações, os alunos mostravam dificuldades para encaminhar as perguntas investigativas. Continuavam produzindo questões pontuais. Foi necessário nova intervenção da professora questionando, comentando e ampliando suas interrogações, direcionando e sistematizando o que era produzido pelas circunstâncias. Após algumas investidas e guardados os limites produzidos pelas dificuldades de leitura e escrita, construíram algumas questões de investigação. Eram perguntas produzidas a partir da articulação dos seus interesses e da listagem<sup>21</sup> proposta pela professora. A listagem sugerida pela professora funcionou, também, como instigadora e provocadora de novas indagações, porque os mobilizou para que repensassem suas curiosidades ou produzissem novas.

A elaboração de questões que refletissem seu interesse foi difícil. Isso era compreensível, pois tanto na escola quanto na sociedade raramente são chamados a participar. Nesses locais, na maioria das vezes, são monitorados e informados sobre o que devem fazer, desconsiderando suas necessidades e interesses e, por isso, contemplan e esperam, apáticos, por aquilo que lhes será entregue.

O resultado do esforço em inserir os sujeitos no movimento de aprender investigando a partir da manifestação de seus interesses e curiosidades foi as 11 perguntas que seguem.

---

<sup>19</sup> A música *Porquê* de autoria de Dunga e Paula Toller. Nela os autores se questionam sobre o porquê de diferentes situações relativas ao cotidiano.

<sup>20</sup> Os trechos referiam-se a assuntos que os alunos tinham manifestado curiosidade. Haviam solicitado à professora que trouxesse informações sobre essas temáticas.

<sup>21</sup> A listagem deveria ser uma referência para os alunos, ainda que tenha sido elaborada com base nas discussões e interesses de aulas anteriores.

Elas constituíram-se nas questões de investigação dos projetos e, por isso, nortearam as pesquisas realizadas pelos alunos durante o período do experimento.

- ✓ Como se formam os vulcões? Por quantos anos os vulcões podem existir?
- ✓ Por que nós temos um sobrenome?
- ✓ Como aconteceu a evolução das espécies?
- ✓ Como aconteceu o Big Bang?
- ✓ Como acontecem os terremotos?
- ✓ Quantos anos tem o Rio Grande do Sul?
- ✓ Como surgiram os times de futebol na Itália?
- ✓ Como surgiu o alfabeto?
- ✓ Como surgiram os mares?
- ✓ Por que o país foi dividido em estados?
- ✓ Qual a origem da capoeira?

Algumas das questões proposta poderiam apresentar empecilhos ao processo de investigação, pois constituíam temáticas muito amplas, eram pontuais ou a coleta de dados era restrita. Propus que iniciassem o trabalho tentando focar a pesquisa sobre aquilo que lhes parecesse mais interessante e mobilizador. Imaginava que essa seria uma forma de desencadear um trabalho consistente e produtor de sentidos.

Definiram que trabalhariam com questões sobre vulcões, terremotos, Big Bang, sobrenomes, evolução das espécies e futebol. Então,

[...] consegui que se organizassem para iniciar os projetos. Definiram a questão a ser pesquisada e construíram um planejamento. A maioria se organizou em grupos com quatro elementos, conforme tinha sugerido. Entretanto alguns pediram para trabalhar sozinhos, não queriam trabalhar com os colegas, apesar dos argumentos da professora.

Ainda me perguntava como iria provocar as interações, fundamentais na aprendizagem. Mais um problema... Como vou resolvê-lo, isso, ainda não sei (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

O trabalho em grupo é uma aprendizagem que ainda precisa ser consolidada. A escola propõe trabalhar em grupo, mas não ensina como isso deve acontecer; então, não acontece. Os alunos se agrupam para produzirem as tarefas, como papéis predefinidos, como numa linha de montagem fordista. Nesse contexto, não há espaço para aprender por meio da troca de informações, das discussões de pontos de vista, de ações, da reflexão sobre as ideias e experiências de cada um. Há muito pouca interação porque o grupo se organiza entorno de um

objetivo, normalmente um produto a ser entregue ao professor. Para tanto, estabelecem a divisão de tarefas, quase sempre desarticuladas, que visa à produção de uma “mercadoria” a ser entregue ao professor em troca de uma nota. As aprendizagens produzidas nesses momentos são de outra ordem, nem sempre relacionadas ao conteúdo.

As propostas que os alunos em grupo organizam são práticas muito utilizadas na escola, pois, ainda que não surtam o efeito desejado, aparecem como sinônimo de práticas pedagógicas dinâmicas e afinadas com os projetos pedagógicos alternativos que favorecem a interação e o convívio. Essas interações, quando efetivadas, tendem a repercutir de forma positiva no processo de aprendizagem, deixando marcas significativas nos participantes dos grupos. Entretanto, essa não é a regra. Na maioria das vezes, as interações e aprendizagens não acontecem porque os alunos desconhecem o que é trabalhar em grupo e as demandas necessárias a sua eficiência. Daí a ideia corrente sobre sua ineficácia. São quase sempre vistos como algo menor, implicando em falta de seriedade, tanto de quem executa, quanto daquele que propõe – respectivamente, o aluno e o professor. Trabalhar em grupo, na maioria das vezes, é sinônimo de pouco comprometimento com o aprender.

Propostas que encaminhem ações coletivas, em que a produção é feita em grupo, exigindo dos alunos efetivamente pesquisa, são vistas como pouco aprofundadas, frágeis e sem consistência, o que se traduz na valorização de ações de aprendizagem individual. As propostas pedagógicas que enfatizam os trabalhos individuais sem muita interação, em que o professor detém a palavra e os alunos assistem e anotam sem que haja espaço para a participação coletiva, continuam tendo destacado papel nos planejamentos escolares, especialmente, no ensino médio. A escola ainda é conservadora no que se refere às formas de ensinar e demonstrar aprendizagem e, por isso, dá mais credibilidade às atividades individuais. Tais ações são respaldadas pelos pais que veem nos trabalhos em grupo desorganização e desleixo.

Há uma incoerência entre as práticas produzidas no ambiente escolar e aquilo que a escola preconiza como concepção para ensinar e aprender. Os trabalhos em grupo, apesar de serem desacreditados como práticas pedagógicas escolares, são enaltecidos como elementos dinamizadores do trabalho, fomentando a convivência democrática, a autonomia, a auto-organização, entre outras ideias desenvolvidas pelos pesquisadores da educação. Autorizados por essas concepções, os planejamentos apresentam uma versão diferente daquela proposta pelas práticas cotidianas.

O desafio que a escola enfrenta é conseguir transformar o trabalho em grupo, enquanto concepção teórica comprovadamente significativa, em espaços de aprendizagem efetiva nos diferentes níveis de ensino.

A ideia de trabalho em grupo como interação, troca, desenvolvimento e aprendizagem precisa contaminar a escola, porque o convívio em grupo é inerente aos seres humanos. É no coletivo que as interações acontecem e que nos produzimos sujeitos.

Os contatos interativos produzidos nos grupos acontecem com objetos, com outros seres e, principalmente, com outros iguais. Isso remete a analisar como esse processo se desenvolve e que aprendizagens são produzidas nesse interjogo do ser indivíduo vivendo experiências próprias e construindo o devir sujeito, do ser social que busca o convívio nos grupos. Como se dão esses embates e que repercussões produzem nos sujeitos essas interações humanas?

Maturana (2002, p.195) diz que “o ser humano individual é social, e o ser humano social é individual”; portanto, pressupõe a não separação das duas facetas: a social e a individual. Nesses processos interativos, os seres humanos são produzidos, mas também produzem, num contínuo movimento de produção e renovação dos elementos que os compõem; aquilo que Maturana chamou de sistemas autopoieticos.

Os seres vivos humanos são resultados da própria dinâmica interna e das interações com o meio; entretanto, não são determinados por ele. Esse movimento acontece em redes fechadas de produção dos seus componentes a partir de componentes e de elementos que retiram do meio: os seres humanos são “máquinas de produção”. Aquilo que retiram do meio compõe os produtos num processo constante de renovação, reprodução e revolvimento.

Considerando que os seres vivos humanos constituem-se socialmente, já que sozinhos não conseguem ter os elementos que os movimentariam para a realização da autopoiese, a interação é fundamental para a efetivação da aprendizagem, de sua condição de ser vivo, proposta por Maturana (2001) como a condição de existência: aprende-se para viver e vive-se para aprender.

Os seres vivos constituem-se nos sistemas sociais e, neles, seus membros produzem as diferentes redes de interações manifestas nas condutas esperadas em cada um deles. Os elementos em sua totalidade desempenham papel fundamental, pois todos, e cada um, compõem o sistema; daí sua relevância. A eliminação de um desencadearia transformação na estrutura do sistema e implicaria alteração nas condutas individuais, isto é, alteração de todo o sistema.

As interações que produzem os sujeitos se dão numa rede que também produz a própria rede. Nesse sentido, aprender é esse movimento, de cada um dos participantes desses sistemas, de produzir e ser produzido. Depreende-se daí o papel dos grupos para a construção dos conhecimentos e a constituição dos sujeitos.

Trabalhar em grupo é estar se produzindo e produzindo o outro num movimento de transformação e intervenção constante que cria novas ideias, conhecimentos, ações e nos constitui enquanto sujeitos e cidadãos.

A possibilidade de troca, e nela o entrelaçamento das ideias, cria as condições para a aprendizagem colaborativa<sup>22</sup>. Os processos de interação desencadeados nos grupos criam as condições para uns e outros estabelecerem diálogo com o conhecimento.

Trabalhar em grupo demandava certo entendimento das razões de estarem juntos e de como isso poderia contribuir para as aprendizagens a serem desenvolvidas. Era preciso que os alunos entendessem o real sentido do trabalho em grupo, o que não poderia ser feito através de aulas expositivas, mas discutindo as ações produzidas a partir do momento em que escolhessem os colegas com quem iriam trabalhar. Encaminhar o trabalho em grupo com aqueles alunos significava ensiná-los a produzir conhecimento, orientá-los para que compreendessem o sentido dessa atividade e o que ela demandaria. Estavam reunidos para aprender não só informações geográficas. Era um exercício de organização, de autonomia, de respeito às diferenças, a colaboração. Essas eram características fundamentais para que houvesse produção de conhecimentos.

A proposta inicial para a organização dos grupos partiu da escolha dos temas. Todos os alunos que tivessem temáticas semelhantes constituiriam um grupo. Queria organizá-los em uma outra lógica. Os alunos ficariam reunidos por tema de interesse, o que, na minha concepção, produziria interação. Isso não aconteceu! Alguns trocaram interesse para ficar com colegas-amigos e outros apenas trabalharam juntos, sem a interação esperada.

Para que o trabalho acontecesse, a interação era fundamental. Precisava que aprendessem a produzir juntos e que, nesse movimento, encontrassem os elementos para tornar os conteúdos significativos. Os grupos precisavam ser bem mais do que a junção de sujeitos ligados por afinidades, para que, juntos, pudessem reunir esforços e desenvolver seus projetos. Estar no grupo deveria ser a oportunidade de pensar em rede, interagindo, discutindo pontos de vista, compartilhamento e colaborando por meio da negociação e da troca de

---

<sup>22</sup> Aprendizagem colaborativa é aquela em que os sujeitos não só estão reunidos para fazer um trabalho, mas que interagem, discutindo as ideias, apoiando-se mutuamente e estabelecendo um fluxo não hierárquico. É quando acontece o que Maturana chama de “acoplamento estrutural” (BATISTA, 2006).

informações, de experiências e de compreensões. Esse contexto criava as condições para a ampliação de conhecimentos. Em grupos, eles teriam a possibilidade de aprender com o outro, o que é fundamental para alunos que tinham limitações para ler e escrever. A oportunidade de discutir ideias e de trocar informações produzidas no coletivo poderia significar aprendizagem.

Vygotsky (1986) destaca o papel dos processos interativos para a educação. Em relação à produção de conhecimento, o autor ressalta a qualidade das interações, chamando atenção para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS). Para tanto, define duas formas de desenvolvimento dessas funções. Uma vinculada à capacidade de solução de problemas relativos à faixa etária de desenvolvimento, a qual chamou de zona de desenvolvimento real (ZDR), e outra que independe dessa situação, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Essa última se desenvolve independente da faixa etária, mas é fundamentalmente relacionada às experiências e vivências e aos processos interativos de que participam os sujeitos em seu viver. Dessa forma, ampliam-se as capacidades de estabelecer relação, compreensão, argumentação, entre tantas outras habilidades do pensamento dos sujeitos. Das possibilidades de imersão sistemática, intencional ou não, é possível perceber saltos no desenvolvimento do pensamento. Depreende-se daí o significativo papel das interações no processo de aprendizagem e de constituição dos sujeitos. Justifica-se a necessidade de formação de grupos que efetivamente estivessem interagindo.

Os grupos constituídos para o trabalho nos projetos caracterizavam-se como unidades dicotômicas, ora competindo, ora cooperando. Seus integrantes nem sempre estavam dispostos a trabalhar. Isso acontecia porque os embates produzidos pelas dificuldades com a leitura e escrita tornavam o trabalho pouco interessante. Com isso, eles concentravam suas atenções mais em ações com movimento do que em leituras, mesmo que houvesse interesse pelo tema. Tal situação produzia dispersão e desviava a atenção do foco – o assunto. Constituiu-se tarefa extenuante orientar a investigação dos projetos, sempre precedida de muitas observações e recomendações para tentar minimizar os desvios de foco e provocar a interação nos grupos.

Ações que procuravam minimizar as possíveis oscilações no processo de investigação eram encaminhadas a todo o momento. Antes de iniciar o processo de investigação, elaboraram roteiro orientador do trabalho. Essa orientação tinha a intenção de focar melhor aquilo que era interesse e facilitar a investigação. Por exemplo, quando disseram que gostariam de estudar os vulcões, o que queriam saber? Questões bem definidas poderiam



facilitar a pesquisa e minimizar as dificuldades de coleta de dados produzidas pelas fragilidades de leitura, compreensão e escrita. Nesse vai e vem, também não conseguiam chegar ao consenso do que era interesse, inclusive produzindo cisões nos grupos.

A pesquisa continuou com a consulta a livros didáticos, enciclopédias, livros paradidáticos, revistas, realização de experiências práticas descritas na internet ou em livros didáticos, observação de DVD e filmes, tudo sempre muito ilustrado para que chamasse à atenção.

A coleta das informações era pouco expressiva porque os materiais disponíveis eram antigos e pouco atraentes para quem tem, na leitura e na compreensão, limitantes significativos. A produção dos alunos era insuficiente para dar conta da questão a ser investigada. Isso exigia repensar as alternativas criando novas possibilidades de intervenção que mobilizassem os alunos à coleta de dados. Investir na utilização da informática foi a alternativa escolhida. Por meio de sistemáticas visitas ao Polo de Informática da Universidade Aberta do Brasil foram oportunizadas novas fontes de informação. Computadores conectados na internet, equipados com microfones e fones de ouvido minimizavam as dificuldades de leitura e escrita. Tinham a chance de realizar leitura de imagens e de produzir novos sentidos ao que viam e ouviam. Novas formas de compreensão estabeleciam-se e produziam aprendizagens.

Tudo parecia muito bem. Alunos interessados e estranhamente atentos às regras do espaço<sup>23</sup> e mobilizados com a oportunidade de sair da escola e usar computadores conectados na internet.

A atração exercida pela internet os deixava eufóricos. Era um mundo de possibilidades aberto às necessidades e interesses variados, mas um mundo raro, já que seu custo representava um limitante. Na escola, não tinham conexão de internet. O acesso a esses ambientes estava restrito a visitas a *lan houses* ou ao trabalho dos pais.

A utilização da internet como alternativa de enriquecimento da pesquisa, ainda que parecesse a solução, tinha desafios a serem superados. Nem tudo era alegria e entusiasmo, pois estar em frente ao computador desnudava as fragilidades da leitura e da escrita. Logo que acessavam os buscadores precisavam escrever com correção, caso contrário, não encontravam as respostas as suas indagações.

---

<sup>23</sup> O Pólo de Informática, pertencente à Universidade Aberta do Brasil, permitia a utilização dos computadores e dos demais materiais disponíveis. Entretanto, os alunos precisavam obedecer às regras definidas para seu uso. Para tanto, participaram de um encontro em que tais determinações foram elucidadas.

A busca na Internet esbarrava em alguns problemas que denunciavam suas instabilidades em relação à escrita e à leitura. Encontrar as respostas não era tão fácil quanto parecia. Era necessário que as palavras fossem escritas com correção ortográfica para efetivar a pesquisa. Por outro lado, quando conseguiam escrever com correção frustravam-se com os textos, na maioria das vezes, longos e difíceis para serem lidos e compreendidos (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

A proposta ia caminhando a passos lentos. As dificuldades impostas pelo fraco domínio dos códigos da língua falada e escrita impunham-se sempre que buscava alternativas para tentar superá-las. Procurar alternativas para desenvolver os projetos e ensinar Geografia, naquele contexto, era um desafio profundo. Exigia um constante movimento de encaixes e desencaixes a cada novo elemento agregado à situação. Alternativas que buscassem superar o desafio da língua nunca foram soluções, mas possibilidades que necessitavam ainda mais reflexão para que fossem utilizadas.

Os temas propostos pelos alunos (sistema solar, cobras, sobrenomes, vulcões, evolução das espécies, times de futebol), apesar de responderem aos seus interesses, às vezes eram enfadonhos porque necessitavam de uma organização prévia e de compreensão da lógica da internet. Quando estavam em frente ao computador, mostravam-se tão ansiosos em procurar informações que se perdiam no emaranhado de caminhos propostos pela hipertextualidade da internet.

Para Lévy (1998), o hipertexto informático possibilita uma apreensão não linear por meio de um sistema de navegação que atravessa, acessa e recupera uma quantidade infinita de informações (um verdadeiro caleidoscópio de representações) em uma velocidade espantosa.

A hipertextualidade proposta na internet é a possibilidade de realizar conexões entre diferentes formas de informações, produzindo novos sentidos capazes de conduzir o leitor por rumos diversos que redefinem a lógica do raciocínio inicial. Isso leva o sujeito a navegar por informações diferentes daquelas que o mobilizava no início. Esse contexto, ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento do pensamento e amplia as informações, também produz uma confusão, porque necessita atenção em relação aos objetivos iniciais de busca. A possibilidade de redirecionar a busca a cada novo *click* produzido pela não linearidade do texto necessita ser compreendida pelo leitor.

O computador, ao mesmo tempo em que favorecia a compreensão dos temas, também desestabilizava. A hipertextualidade produzia euforia, pelas possibilidades de abrir muitas janelas e navegar por diferentes universos, mas também uma sensação de vazio. Ao criar

novos mundos, permitia a liberdade da busca, mas a dificuldade da escolha. Tais comportamentos, ao mesmo tempo em que produziam novos conhecimentos, chocavam-se com a linearidade proposta pela formalização da escola.

Os alunos em frente ao computador deparavam-se com dois universos: o da linearidade estabelecida pelos padrões escolares de tratamento dos temas geográficos e o proposto pela internet. As possibilidades de encontrar diferentes caminhos e informações e de alçar voo sobre outros assuntos encantavam porque permitiam novas descobertas, mas desorganizavam ao produzir informações variadas que eles nem sempre conseguiam conectar com as indagações iniciais. Tal contexto ampliou, em muitos momentos, a dispersão em relação aos focos dos projetos, sendo necessária a intervenção e o acompanhamento da professora.

As novas lógicas multilineares introduzidas pela hipertextualidade contemplavam avanços no sentido de recriar textos, produzir novas aprendizagens e permitir que os alunos descobrissem novos mundos e tecessem suas trajetórias. Alguns se arriscavam a procurar materiais, ampliando as aprendizagens e a compreensão da lógica da hipertextualidade. Isso, entretanto, não garantia a inclusão de todos nessa nova lógica, ainda que fosse possibilidade para todos. Permanecia o desafio da decodificação das informações. Aquilo que poderia ter sido um salto qualitativo na apreensão das informações acabava ilustrando o tema como fato curioso.

Os empecilhos produzidos tanto pelo uso da internet quanto pelas dificuldades com leitura e escrita continuavam representando desafio ao aprender. O caminho encontrado foi repensar aquela situação estabelecendo uma mediação entre a linearidade e a multilinearidade, ainda que representasse um retrocesso. Recorri à seleção prévia de alguns *sites* que apresentassem possibilidades de aprender por meio de imagens fixas e em movimento.

Em frente às máquinas, os alunos olhavam com avidez as imagens e vídeos procurando retirar informações, ainda que nem sempre pertinentes às pesquisas. O trabalho da professora era fundamental, intervindo, questionando, orientando e encaminhando novas descobertas e aprendizagens dentro dessa nova possibilidade de apropriação das informações.

Nos momentos em que estava mais próxima do grupo, aproveitava para valorizar seus achados, encaminhando novas descobertas oportunizadas pela conectividade e criando espaços para que aprendessem utilizando outros instrumentos além da leitura e da escrita, ainda pouco apropriadas. Tentava tornar o computador um aliado na tarefa de ensinar,

fazendo dele o lugar de abertura para o mundo, ainda que com as restrições da escrita e da leitura.

Cabia a professora, interar-se das informações descobertas pelos alunos e questioná-los sobre conceitos geográficos implicados na sua pesquisa e/ou indagá-los sobre as articulações de tais descobertas com as temáticas da pesquisa em curso. Esse encaminhamento necessariamente significava organizar as ideias, produzir um texto e escrevê-lo. Insistia com essa sistemática porque entendia que poderia ajudá-los no processo de leitura e escrita, uma das preocupações que acompanhava a professora.

A coleta de informações representava um momento de estabelecer conexão entre a informação encontrada e as indagações propostas na pesquisa. Tal contexto nem sempre era bem compreendido porque era limitado pelo grau de dificuldade de apropriação e pertinência dos dados coletados em relação à investigação. Os alunos que conseguiam normalmente eram aqueles que liam com fluidez e que, por isso, faziam observações e comentários sobre suas aprendizagens.

[...] o grupo que pesquisava os sobrenomes rapidamente encontrou um *site* que informava o significado de nomes. Então, cada componente foi colocando o pré-nome e pesquisando. Ficavam eufóricos com as descobertas. Estavam interessados em saber o significado de seu nome, mas logo em seguida partiram para os sobrenomes. Leram sobre brasões, sobre a origem dos sobrenomes locais ou de onde as famílias eram oriundas, etc.

Esse é o grupo que melhor domina a escrita e leitura, por isso conseguiram maiores avanços. Entretanto nem sempre todos compreendiam o que liam (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Esse grupo começou investigando seus próprios sobrenomes e, por meio deles, descobriram suas raízes. Resgataram a origem das famílias em outros países, localizaram nos mapas os lugares de onde vieram seus antepassados, encontraram as datas de chegada das famílias ao Brasil, os locais onde se estabeleceram e, assim, passo a passo foram descobrindo fatos que permitiam compreender a organização do município. Estavam interessados em reconstituir sua história, mas isso os levava a compreender, também, as especificidades do lugar onde vivem. Tais investidas permitiam que a professora analisasse, com o grupo, alguns conceitos geográficos relacionados ao processo migratório e à organização dos espaços das áreas específicas, como aquelas dos municípios onde viviam ou tinham raízes.

A curiosidade que os movia para explorar a temática estava vinculada às informações que passo a passo iam descobrindo. Esses vestígios lhes permitiam encontrar elos com suas

vidas, saber quem eram e qual a origem de suas famílias, incluindo a das professoras e dos demais colegas. Ao construírem sua identidade descobriam seu lugar no mundo. O trabalho escolar, a pesquisa proposta nos projetos, tinha sentido porque os aproximava da vida real.

[...] a pesquisa na escola se apresenta como possibilidade de busca/investigação e produção de conhecimentos. Um conhecimento que sirva para vida do aluno, tanto na perspectiva de se reconhecer como um sujeito que tem uma identidade e percebe o seu pertencimento, quanto um desenvolvimento cognitivo que lhe permita ler o mundo, trabalhar nele tendo as condições necessárias e viver de modo descente. (CALLAI, 2004, p. 3).

As informações coletadas durante a pesquisa sobre os sobrenomes permitiram ampliar conhecimentos, mas também estabelecer conexões com o lugar. Podiam conhecer efetivamente o município e seu contexto. Essa Geografia que brotava da interação computador-aluno produzia muitas aprendizagens e, por isso, a Geografia fazia sentido.

Enquanto um grupo produzia conhecimentos, conectando-se, interagindo e dando sentido ao que aprendiam, os outros, que liam e escreviam de forma precária, necessitavam de ajuda mais específica. Na heterogeneidade daquele espaço, procurava encaminhar ações para, com uns e outros, ampliar a concentração, aprofundar as questões de pesquisa ou buscar as respostas para as indagações propostas.

Os grupos que tinham pouca familiaridade com a leitura fixavam-se nas imagens, tendo suas leituras dirigidas, quase sempre, para observação de filmes e demais mídias que não exigissem muita leitura. Tal fato os deixava excitados porque não conseguiam definir aquilo que necessitavam nem orientar a sua investigação.

Eles ficaram tão entusiasmados com as possibilidades oportunizadas pelo computador que trocavam o tempo todo de assunto, não conseguindo fixar-se em nenhum tema, ainda que lhes parecesse interessante. Liam pouco, em função das dificuldades e, trocavam de tema com muita frequência. Às vezes, ao final da aula diziam-me que não queriam mais o tema inicial (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

A troca das temáticas dos trabalhos é uma possibilidade considerada na proposta de trabalho com projetos, desde que acompanhada de argumentação. Nesse caso específico, nem sempre a argumentação era consistente, porque o problema não dizia respeito à temática, mas às dificuldades de apropriação das informações contidas nos textos, já que ler era um impedimento considerável. Transitavam entre os temas buscando a compreensão a partir de imagens fixas ou em movimento. Nessas situações, o papel do professor revestia-se de

fundamental importância. Ele precisa ajudar a leitura, acompanhando, interferindo e encaminhando questões que favoreçam a compreensão das imagens e a decodificação dos pequenos textos e das manchetes coletadas. As aulas careciam de um trabalho que encaminhasse ações que envolvessem movimento, pois “tudo precisava ser dinâmico, novidade e muito visual. Situações que demandavam leitura, escrita, concentração, etc. logo eram tomadas como chatas ou pouco proveitosas” (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

As trocas de tema, quando existiram, constituíram-se em oportunidades para aprendizagem, minha e deles, ainda que pudessem refletir fragilidades. Esses eram momentos instigantes porque produziam um deslocamento dos sujeitos, necessitavam fundamentar as redefinições de temas a partir de situações vividas no processo da pesquisa. Insistia nessas justificativas, mesmo sabendo as razões das trocas, porque tal fato me permitia problematizar a situação, exigindo o exercício da expressão oral.

Outra questão a destacar é que nem sempre a escolha das temáticas era feita de forma madura. As escolhas envolveram situações de momento, muitas vezes mais relacionadas a aspectos afetivos do que à efetiva necessidade de conhecer algo. No percurso da investigação, os sujeitos descobriam seus reais interesses e curiosidades e, então, queriam mudar de tema. Ainda que isso fosse algo desorganizador na tarefa de ensinar, precisou ser pensado como possibilidade do aluno aprender, apropriar-se de conhecimentos que fizessem sentido, pois ligado ao seu interesse.

Na aprendizagem, em especial de alunos em que leitura e escrita representam significativos impedimentos na apropriação dos conhecimentos, o interesse/curiosidade é fundamental. Se quisermos mobilizá-los para o aprender, a flexibilização precisa ser considerada e tomada como preponderante para as ações de planejamento dos projetos. A situação que segue ilustra isso.

Professora! Não posso ler sobre futebol, perguntou-me uma menina. Disse sim e aproveitei para perguntar por que estava interessada. Ela disse-me que jogava futebol e iria participar de torneio na vila COHAB, onde mora. Conversamos um pouco sobre isso (PORTFÓLIO DA PROFESSORA)

As ocasiões em que tenho a possibilidade de conhecer a vida dos alunos precisam ser aproveitadas. Por isso, estiquei a conversa e me interei um pouco sobre sua vida, já que essa aluna tem colocado enormes barreiras às minhas investidas pedagógicas, provocando-me. Ela sente-se ameaçada a cada tentativa de aproximação e responde de forma agressiva. Aproveitei o momento para uma conversa, mostrando-me interessada em seus assuntos. Nos momentos

em que é possível entrar no mundo dos alunos, há chances de ampliar os vínculos, de criar situações de interação pessoal e de estreitar laços que podem auxiliar nos processos de aprendizagem.

Maturana e Verden-Zöller (2004, p.32) dizem que a emoção define a ação. A forma como agimos e as condutas adotadas refletem as emoções do momento em que se evidenciam as coordenações de coordenações, isto é, a conversação. É no fluxo do emocionar-se que as trajetórias se definem e é nesse entrelaçar que acontecem as mudanças no viver.

A troca de temática refletia duas situações relacionadas à aprendizagem. Primeiro, os alunos não conseguiam compreender a proposta, pois não estavam acostumados com situações em que era possível definir aquilo que se queria estudar. A autonomia não é uma competência privilegiada na escola, apesar de muito referida nos planejamentos e documentos oficiais. A escola funciona na lógica da definição prévia daquilo que será estudado, mesmo que não atenda às necessidades e aos interesses dos alunos. São poucas as oportunidades em que podem interferir na organização das temáticas de cada aula. Por isso, quando solicitados a externar suas ideias, dificilmente conseguiam, e acabavam seguindo a temática do colega, a sugestão da professora ou qualquer coisa que lhes parecesse possível no momento.

Na segunda situação, a troca da temática estava vinculada ao fato de se desmotivarem frente às necessidades de leitura e escrita implicadas na pesquisa. Nesse caso, não estava em questão a temática, mas o que esse estudo envolvia: ler, escrever e compreender. Esses alunos normalmente tinham sua atenção centrada em imagens que, em muitos casos, despertavam a vontade de saber mais, o que nem sempre era possível de fazerem sozinhos. Alguns alunos, durante a etapa de coleta de dados, exigiam o acompanhamento sistemático da professora, interagindo e produzindo situações provocativas para que aprendessem.

Quando cheguei perto de “W” percebi que estava num *site* de carros, ainda que esse não fosse seu tema, não reclamei. Perguntei-lhe o que fazia e ele me disse que estava olhando carros com motor “X”. Como percebi serem carros de corrida iniciei um diálogo sobre a marca dos carros, onde corriam, quem os produzia, quem os pilotava, onde eram vendidos e... Percebi que não conseguia responder. Apreciava as imagens como se fossem “*foto ou quadro*” que se admira e não questiona. Então comecei mostrando um mapa da Europa para situar o local de fabricação dos carros e segui questionando... (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Ações como essas eram uma constante. Os alunos precisavam de atendimento particular, o que, na maioria das vezes, era impossível. Aprendiam muito pouco, e a Geografia aprendida era aquela produzida pelas imagens. As imagens são importantes indicativos das

manifestações produzidas no espaço geográfico, mas nesse caso não conseguiam atingir tal objetivo porque eram lidas sem que fosse possível um trabalho individualizado e direcionado à compreensão dessa linguagem e das subjetividades produzidas. Como as imagens sozinhas poderiam produzir conhecimentos geográficos, era a preocupação.

Os projetos estavam fundados em informações visuais orientadas pelo que lhes parecia interessante. A coleta de dados pertinentes às questões de investigação seguia essa lógica. Copiavam trechos, salvavam fotos/imagens e usavam o tempo da aula para assistir aos vídeos, olhar as fotos e ler as manchetes dos textos. O trabalho produzido apoiava-se nas imagens coletadas sobre o tema. Incluir escritos que demandassem leitura e/ou compreensão de longos textos era difícil.

As saídas para o laboratório de informática desempenharam papel preponderante no desenvolvimento dos projetos, especialmente na etapa de investigação. Era o único lugar onde poderiam coletar informações sem que a leitura fosse uma barreira considerável.

Contar com ambientes virtuais dotados de imagem e som favoreceu a construção das aprendizagens, permitindo que os alunos dispusessem de fontes de informação que não necessitassem da leitura do texto escrito. Os alunos estavam usando novas linguagens e, a sua maneira, lendo. Essa outra leitura criava oportunidades para que observassem as imagens e produzissem sentidos, aqueles vinculados à compreensão da lógica proposta pelo filme/vídeo e revelados a partir de suas vivências.

Os textos produzidos por meio da coleta de informações de filmes dependem do ponto de vista do observador, das informações que já dispõe, das relações que consegue estabelecer e da sua compreensão desse material. Nesse processo, informações são reveladas e ocultadas. As informações obtidas carregam o sentido dado pela subjetividade do olhar para a compreensão daquilo que é representado, mas também pela força imposta pela narrativa, enquadramento, luz e demais elementos que compõem a lógica da imagem fixa ou em movimento expressa nas fotos e no cinema/vídeo.

A leitura dos textos escritos, empecilho sistemático para o trabalho de Geografia, foi dando lugar à nova forma de aquisição de informações. Um mundo ia se revelando aos alunos na medida em que iam lendo as imagens estáticas ou em movimento. Iniciavam a coleta de dados que lhes parecia responder a sua questão de investigação e produziam textos na mesma lógica: só com imagens.

O trabalho de pesquisa avança, mesmo que seus interesses se concentrem em fatos e situações extraordinárias (cobras enormes, vulcões em erupção, brigas



de galo, etc.). As mídias visuais continuam sendo as preferidas. Sem elas talvez não fosse possível desenvolver esse trabalho (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

O movimento produzido por essa nova perspectiva de leitura ajudou na construção de conhecimentos e na participação efetiva da aula. Os alunos nessa nova condição podiam inserir-se nas aulas, o que nem sempre era possível em outras situações regulares da escola. Utilizando a informática, podiam obter informações sobre seus temas porque assistiam a filmes, observavam as imagens e liam pequenas manchetes. Isso lhes possibilitava a efetiva inclusão, passando a participar das aulas, envolvendo-se nelas e dando ideias. Sua participação, entretanto, estava limitada à possibilidade de uso do computador (imagem e som).

A possibilidade de usar filmes, vídeos e a oralidade representava um salto qualitativo e a inclusão dos alunos na proposta, mas não garantia a aprendizagem da Geografia, especialmente aquela constituída pelo meu olhar de professora dessa disciplina.

Continuo com muitas dificuldades de ensinar Geografia. Nesse processo a participação dos alunos, ainda, é incipiente. Está mais ligada a situações de localização e pequenas informações sobre os lugares. Preciso atender aos seus interesses, nem sempre geográficos, ainda que ligados aos projetos (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

A Geografia que ensinava talvez não fosse aquela que gostaria, porque estava sempre preocupada em ampliar seus conhecimentos e oportunizar novas alternativas para que pudessem se situar na suas realidades e efetivar as leituras necessárias. Sobre essa questão estava permanentemente questionando-me. Entendia as demandas e ensinava Geografia, mas gostaria de aprofundar os temas e os conceitos. A formalização que me produziu professora cobrava um sujeito que não existia.

Os projetos continuam pouco aprofundados e muito aquém da minha expectativa. Sei que tudo é muito lento e preciso estabelecer vínculos com eles, produzir situações para que se relacionem de forma cooperativa que busquem aprender, que gostem de estudar e avancem nas pesquisas. Primeiro isso! (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

A Geografia esteve presente na proposta de projetos, mesmo que nem sempre fosse possível articulá-la da forma mais intensa. Quando percebia chance de desenvolver um conceito, comentava, discutia e questionava, procurando ampliar a compreensão dos alunos sobre o espaço geográfico. Pretendia demarcar o espaço da Geografia relacionando a

construção de conhecimentos produzidos pelo grupo com as temáticas geográficas, criando oportunidades e valorizando seus avanços em relação à pesquisa.

A intervenção da professora, organizando e direcionando o trabalho, permitia que os projetos fossem se desenvolvendo. Por outro lado, as ações mais diretivas ajudavam a formalização e cobravam atitudes mais compromissadas por parte dos alunos, encaminhamentos que permitiam que as aulas acontecessem. Nesse movimento, os grupos iam compondo seus trabalhos, coletando informações da internet e de materiais trazidos pela professora. A situação se repetia: como não conseguiam ler, ficavam na dependência de informações visuais.

Conforme tinha sido combinado após um determinado período de investigação, seria necessário organizar os materiais coletados e produzir um relatório e uma apresentação aos colegas, indicando o que tinham aprendido. Esses dois instrumentos permitiram aquilatar as aprendizagens acontecidas durante as aulas, mas as observações do viver sala de aula mostravam, em pequenas ações e comentários, grandes aprendizagens.

Construir um documento que refletisse as pesquisas e os dados coletados ao longo do trabalho foi uma tarefa árdua. O relatório foi aquele que mais envolvimento produziu. Deixava-me apreensiva a sua produção.

O relatório está me preocupando. Chegou a hora de iniciar a escrita do que aprenderam. Eles não querem fazer! Alguns se propuseram a fazer em casa, como forma de fugir da tarefa, outros estão juntando os escritos sem que haja reflexão sobre a coleta de dados. O que está acontecendo? Ah! Agora comecei uma fase difícil! Como construir esse relatório sendo a escrita o ponto fraco? (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Ao iniciar a fase de construção do relatório da pesquisa e da socialização dos conhecimentos/apresentação, novos desafios se revelavam. Como produzir um relatório que sistematizasse as informações obtidas, tendo em vista as dificuldades de escrita e leitura?

Muitas alternativas passam pela minha cabeça. Nem sei se todas são viáveis. Por exemplo: pensei que o relatório poderia ser uma sequência de imagens, talvez um *power point* produzido pelos alunos. Talvez um filme, uma história em quadrinhos. Algo mais visual que escrito. Nesse momento talvez seja essa a possibilidade. Estou muito indecisa e insegura (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Muitas das ideias que afloravam representavam alternativas possíveis, mas como efetivá-las sem as devidas condições materiais? Era preciso espaço físico para executar o

trabalho em turno inverso, disponibilidade de transporte para levar os alunos ao laboratório de informática, ampliação das horas de trabalho com os alunos, enfim... Como conseguir romper com o sistema e viabilizar minhas ideias? Procurei encaminhar soluções dentro das condições disponíveis. Alguns alunos propuseram filmar, fotografar, desenhar, etc., mas isso não se efetivou como relatório. Ficamos no que foi possível dentro das limitações do contexto.

Encaminhei o trabalho deixando-os livre para que pudessem organizar o material da forma como entendessem ser melhor. O encaminhamento do trabalho evidenciava o embate com as fragilidades, e as dificuldades para ler e escrever ficavam, novamente, expostas. Ainda que tentassem usar desenhos e ilustrações, sempre havia algo a escrever. A sistematização das informações implicava em organização, que implicava em leitura e escrita.

Com muitos problemas de organização, escrita e conteúdo, foram produzidos sete relatórios. Em todos foi necessário uma ação mais diretiva para efetivar a organização dos materiais e a produção do documento final. Não houve um trabalho de destaque, ainda que tenham arregimentado esforços para uma produção. Todos os grupos entregaram os respectivos trabalhos, alguns construídos coletivamente, outros frutos de ações individuais. O grupo das cobras, por exemplo, apresentou dois trabalhos individuais, e o grupo que analisou a evolução do homem teve uma produção coletiva e outra individual, um trabalho sobre dinossauros.

A fragmentação dos grupos deixou à mostra as fragilidades que essa forma de trabalho apresenta, bem como a necessidade de ser repensada enquanto mobilizadora de aprendizagens. As interações necessárias à configuração dos grupos encontraram muitos limitantes – entre eles, aqueles ligados à participação. Trabalhar em grupo implicava em colaboração. Isso significava desprender-se de algumas posições em relação à liderança e assumir fragilidades cognitivas, o que nem todos estavam dispostos a fazer.

As diferentes propostas encaminhadas foram oportunidades para exercitar o trabalho em grupo e as interações dele decorrentes. Ainda que tenha insistido em criar situações de trocas, de colaboração e de participação, isso aconteceu em poucas oportunidades. A liderança, já configurada em outros contextos, produzia barreiras ao desenvolvimento de ações que favorecessem a interação porque, nesse processo, destacavam-se outros sujeitos, e isso poderia representar ameaça a sua condição.

A produção em grupo, pensada como lugar da interação e da colaboração, foi pouco expressiva. Estar em grupo representava reunião de sujeitos e sujeitados. Se houvesse mais

interação, os avanços em relação à produção de conhecimentos talvez pudessem ser mais significativos.

Os temas e as questões de investigação pouco aprofundados e problematizados em relação às possíveis articulações com a Geografia constituíram-se em meras descrições e cópias de textos de livros ou *sites*. Destacou-se o tema da origem da vida, porque os alunos fizeram algumas relações com conteúdos já estudados e, em alguns momentos, articulavam-se interagindo. Foram mobilizados pelo tema e organizaram-se para realizar entrevistas com professores de outras disciplinas para ampliar suas informações.

As meninas que estão trabalhando sobre a evolução da vida elaboraram cinco questões e com uma filmadora/máquina fotográfica se puseram a entrevistar professores na escola. Estavam muito entusiasmadas. Adorei! Agora que vi como vão apresentar o resultado aos colegas. Se é que vão conseguir produzir o material (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Ao analisar os trabalhos foi possível detectar o que já era esperado, tendo em vista o processo de construção do projeto. Os trabalhos apresentavam muitas ilustrações, textos copiados diretamente da internet, poucos escritos próprios. Aquilo que foi produzido era uma compilação de informações sem reflexão expressiva, ainda que seja possível constatar mobilização e disponibilidade para a atividade, preocupação em conhecer o tema e buscar fontes alternativas. Depreende-se que:

[...] os projetos apresentam aspectos marcantes que precisam ser valorizados, mas outros ainda necessitam ser mais discutidos e estudados tendo em vista a existência de alunos com graves deficiências na escrita e na leitura. Pressupostos básicos para o desenvolvimento das pesquisas (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Observando o processo de construção do relatório, eu refletia sobre a viabilidade desse instrumento como sistematizador da investigação. Ao longo da pesquisa, a leitura e a escrita constituíram um desafio que foi sendo contornado com ações pontuais que permitiam a sequência da investigação de forma lenta e pouco aprofundada. As soluções encontradas conseguiram atingir objetivos imediatos, mas mostraram-se inoperantes na elaboração do relatório. Um exemplo disso foi o uso das imagens no relatório.

A seleção foi feita a partir da impressão que as imagens causavam neles. Não sei muito bem como isso irá aparecer nas pesquisas, como irão organizar esse material. Tinha proposto a inserção dessas imagens no trabalho como forma de

ilustrar os escritos. Agora percebo que essa proposta talvez não seja significativa (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

O relatório tal como sempre propunha aos alunos precisa ser repensado. Novos contextos emergiram, os quais requerem retomadas e reflexões sobre o sentido de um relatório, pelo menos como foi feito até então. Se os alunos não conseguem escrever, como vão produzir relatórios escritos?

Essa etapa precisa realmente de um estudo que considere as condições dos alunos, para que, ao mesmo tempo, produza aprendizagens e mantenha o interesse. Constatei que, na medida em que insistia com a produção do relatório, o desinteresse aflorava e, junto dele, ressurgiam as questões de indisciplina.

A informática teve um papel significativo ao longo do trabalho, pois favoreceu a criação de novas perspectivas e demandas ao manter os alunos curiosos e instigados para aprender e permitia que, mesmo sem ler e escrever com fluência, os alunos pudessem participar das ações da aula. O relatório não conseguiu manter esse nível de interesse porque, para sua produção, os alunos necessitavam escrever e expor, ainda mais, suas fragilidades. Pensei em um relatório diferente, envolvendo também o uso da informática, mas as questões operacionais impediram sua execução. Era preciso disponibilidade de espaço e tempo e o que isso implicava em relações as políticas da instituição. Esse foi um nó difícil de desatar. Ficaram dúvidas sobre que conhecimentos de Geografia efetivaram-se nessa trajetória.

Os projetos propostos aconteceram. O resultado dessa proposta precisa ser analisado, guardando as possibilidades e contextos para sua efetivação. Os materiais resultantes de 18 encontros foram significativos porque permitiram caracterizar novos pontos de inflexão da proposta, os quais não foram constatados em outras situações de ensino e aprendizagem, especialmente aqueles que se referem às impossibilidades de desenvolver a proposta de Geografia já planejada na série e às formas como tais contextos foram sendo refletidos e redirecionando ações que resultaram em aprendizagens.

As heterogeneidades, reconhecidas como importantes para efetivar aprendizagens entre os participantes da proposta, muitas vezes contribuíram para impedir que ações de aprofundamento das temáticas e articulações com os conteúdos da Geografia pudessem ser realizadas. A necessidade de atendimento de aspectos tão significativos – marcadamente, os da escrita e da leitura – exigiu acompanhamento individualizado e, ainda que tentado, nem sempre possível. Tal empreendimento produziu deslocamentos de tempo e espaço para repensar demandas que já poderiam ter sido resolvidas em outras etapas do trabalho escolar.

Retorno aos projetos... Eles não estão como imaginava. Sempre pensei em algo diferente. Isso me remetia ao Colégio de Aplicação, onde sempre fiz projetos com resultados diferentes. Fico muito frustrada, apesar de compreender o que acontece nesse espaço, que nem sei se posso chamar de aprendizagem. Talvez aprendizagens sim, mas geográficas... E minhas indagações continuam produzindo conflitos entre a professora de geografia, a pessoa que sou, aquilo que gostaria de fazer e o que estou fazendo nesse espaço (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

### **3.2.2 A Geografia que consegui ensinar**

O trabalho com projeto vem acompanhando minha trajetória de professora sempre ratificando certas concepções em relação à aprendizagem das temáticas a ele associadas. Os projetos tinham se mostrado eficientes na aprendizagem de conteúdos porque associavam os interesses de alunos e professores, tornando as aprendizagens significativas. A oportunidade de desenvolver a proposta em uma escola da periferia significava analisá-la em um cenário diferenciado.

Ensinar utilizando os projetos de pesquisa como orientador das práticas pedagógicas já era parte de minha ação como professora. Tinha implementado as concepções que embasavam a Pedagogia de Projetos em outros espaços e grupos e acreditava ser alternativa relevante para aprendizagem, especialmente aquelas vinculadas à Geografia.

Nessa pesquisa, propunha desenvolver o trabalho em condições materiais diferentes daquelas já vivenciadas. Tinha expectativas que, nesse contexto, poderia ter resultados mais expressivos, dada a possibilidade de construir aprendizagens para além dos conteúdos curriculares, o que, nesses ambientes, parecia ser significativo, pois resgataria a leitura do espaço geográfico a partir do espaço local, ajudando na compreensão de suas realidades, na construção da cidadania e na efetiva participação das decisões institucionais, como a própria escola.

O ambiente escolar da periferia não era um lugar desconhecido. Eu conhecia os desafios de trabalhar nesse lugar e isso me instigava porque produziria aprendizagens, experiências e reflexões diferentes daquelas que tinha vivido como professora de Geografia no CAP-UFRGS ou que vivia como professora de Prática de Ensino. Era um desafio interessante, ainda que pensasse conhecer os problemas a serem enfrentados.

As primeiras constatações já haviam mostrado algo novo, que a presunção de professora experiente havia abafado. Aqueles alunos tinham algo que ainda não tinha percebido e que só a prática cotidiana iria desnudar.

O planejamento inicial propunha a organização das primeiras atividades considerando experiências já vividas e seus resultados em outros contextos. Iniciei o trabalho deslocando o saber da professora de Geografia experiente para o novo contexto. Para além daquilo que havia discutido referente à aquisição da leitura e escrita, também na Geografia constatava defasagens significativas oriundas de diferentes contextos. Usar o trabalho com projetos de pesquisa como articulador de práticas pedagógicas ampliadoras dos saberes geográficos e da leitura de mundo daqueles alunos continuava sendo o objetivo.

As dificuldades de conciliar concepções de como ensinar Geografia e a materialidade daquele espaço sala de aula encaminharam um planejamento desconectado do contexto, porque prescritivo. Tinha planejado a partir das minhas vivências com projetos, o que me fez revisitar a proposta buscando incluir “mais realidade”. Dispunha de poucos elementos para pensar novas práticas pedagógicas de Geografia. Precisava reorientar o planejamento vivendo e executando o trabalho e, também, observar suas repercussões entre os alunos. Nesse processo, tinha que detectar as dificuldades, observar como o trabalho acontecia e refletir sobre os encaminhamentos. Foi preciso um olhar mais acurado a partir da aproximação com os alunos e com a comunidade escolar para vislumbrar a realização do trabalho.

Assistir aula não era algo interessante, pois era algo desprovido de sentido no universo daquela comunidade. Com a Geografia não era diferente. As aulas de Geografia representavam um espaço como os demais – mais uma disciplina a ser “estudada” – ainda que não estivesse claro o que isso queria dizer para aquele grupo. Precisava ampliar a compreensão sobre a sala de aula e experimentar novas possibilidades de ensinar Geografia. Não sabia muito bem o que isso significava, mas já nos primeiros relatos de observações, sentia as dificuldades:

... ficaram muitas indagações:

- O que sabem de Geografia?
- E a Geografia, como será ensinada se os encaminhamentos necessário/instrumentais (leitura de textos, mapas e imagens, expressão oral e escrita) ainda não existem? (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Ao iniciar o trabalho, percebia que as ideias que me trouxeram àquele lugar faziam muito sentido. Talvez pudesse ensinar, mas com certeza aprenderia muito. Já nos primeiros

encontros refletia sobre como ensinaria Geografia. As propostas metodológicas dessa disciplina quase sempre estão assentadas sobre o texto do livro, o gráfico, o mapa, o jornal, a revista, o exercício, etc., atividades que exigem o fluir nas habilidades de codificar e decodificar os signos da língua, porque entendidas como reveladoras do mundo.

A Geografia proposta para ser trabalhada a partir dos projetos de pesquisa carecia de novos elementos, pois escrita e leitura representavam limitante. Isso demandava esforço e reflexão para realizar práticas que aproximassem os alunos de uma efetiva aprendizagem. Se desejava um desafio quando me propus a trabalhar com aquele lugar, estava certamente desafiada.

Comecei procurando, de forma muito simples, encaminhar as questões que me pareciam possibilidades de ensinar Geografia. Cada pergunta/resposta que dirigia aos alunos tinha essa intenção. A partir daí, fui articulando as atividades para que fosse possível estabelecer o viés geográfico, ou próximo disso. Produzia um misto de aula de Geografia e de leitura/escrita/compreensão, aquela em que o objetivo geográfico permeava a atividade, às vezes pouco explícito.

Quando iniciei os projetos, uma das constatações iniciais foi que os alunos não conseguiam realizar perguntas, ficando quase sempre na posição de escuta. Ouviam a fala do professor e as informações que trazia, sem manifestações, ainda que conversassem sobre outros assuntos. Havia uma inércia que causava certa apatia. Precisava provocá-los e insistir em questionamentos e afirmações para produzir reação. Estavam acostumados a copiar e resolver exercícios do quadro. Novas estratégias os deixavam inseguros sobre como agir. Percebia que queriam saber e que tinham experiência de vida que poderia ser significativa para o trabalho a ser desenvolvido. Tínhamos que compreender esse novo contexto e estreitar nossos vínculos para dar respostas, eles e eu.

Por exemplo, planejei uma atividade que os incitava a perguntar. Queria que se sentissem estimulados a se perguntarem sobre as coisas do seu entorno. Acreditava que isso pudesse mobilizá-los a investigarem o espaço geográfico. A atividade consistia em ouvir uma música sobre o porquê das coisas cotidiana, aquelas com as quais nos deparamos e nem sempre nos perguntamos sobre seu sentido.

Entrego uma folha com a música Oito Anos cantada pela Adriana Calcanhotto. Peço que leiam a letra ouvindo a música. Eles perguntam se vamos cantar. Digo que sim, e eles insistem para iniciar. Deixo que cantem. Depois proponho conversar sobre os autores, Dunga e Paula Toller, e a cantora, Adriana Calcanhotto. Comento informando sobre suas biografias e histórias.



Destaco onde nasceram, onde vivem etc. Alguém quer saber quantos anos a cantora tem, então pergunto: como vamos saber? Os alunos sugerem idades aleatórias, mesmo sabendo o ano de seu nascimento. Um deles me diz a idade correta e eu questiono como fez para saber. Sugiro que nos explique vindo ao quadro. Ele vem. Faz um cálculo e conversamos sobre o raciocínio feito. (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Situações como as relatadas eram sempre aproveitadas, pois apesar de não especificarem um conteúdo geográfico encaminhavam as reflexões e o raciocínio necessário a outras situações. Nesses momentos, envolvia os alunos com a descoberta da resposta e com as possíveis soluções. Para tanto, eram mobilizados a pensar sobre. Isso não era a Geografia do conteúdo, mas talvez a Geografia que os fizesse cidadãos. Aquela que busca, na articulação dos pensamentos, a possibilidade de pensar sobre as realidades produzindo leituras e argumentações sobre o lugar.

A sala de aula é um lugar rico, e todas as oportunidades para aprender precisam ser consideradas na leitura de mundo. Isso significa apropriação, tanto das temáticas específicas, as da Geografia, quanto das habilidades que as mobilizam e articulam. Por isso, sempre refletia sobre o papel do professor e questionava as fragilidades desse contexto e quais eram as reais funções do professor na escola, especialmente naquela escola. O que estávamos fazendo pelos alunos, especialmente pelos que liam e escreviam de forma precária.

As situações que surgem me fazem refletir sobre como são poucas as oportunidades de ensinar os conteúdos da geografia, mas de que Geografia falo? Necessito certamente chamar atenção para situações anteriores. Às vezes me frustro porque ainda não cheguei à geografia (Qual Geografia? Será que não cheguei?).

Como sou professora, preciso pensar em ajudá-los e isso é Geografia. Escrevo isso, penso isso, mas gostaria que fosse diferente. Estou em processo... Eu e eles? (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Ainda que a Geografia dos manuais e dos conteúdos curriculares tenha seu curso desviado pela realidade daquele lugar, a Geografia sempre aconteceu, talvez nem sempre com a necessária eficiência e articulação com os conteúdos propostos na série. Mas, afinal, o que se quer com a Geografia que se ensina?

A Geografia a ser ensinada na escola básica ainda carece de reflexão. Aquilo que dizem os planejamentos quanto ao que seriam os objetivos da Geografia continua sendo apenas palavras ao vento, porque não acontecem enquanto prática.

Cavalcanti (2008, p. 37), referindo-se à Geografia Escolar, diz que é um desafio ensinar a Geografia que privilegie a formação do pensamento geográfico, o pensamento espacial que permita que os sujeitos compreendam e atuem de forma individual e coletiva na sociedade.

A Geografia proposta por Cavalcanti e que considera a necessidade da educação geográfica para a formação cidadã norteou o trabalho, ainda que nem sempre tenha sido alcançada plenamente. Por meio de diferentes ações, eu ia experimentando práticas que articulassem interesse e entorno, de onde retirava material para efetivar a “aula de Geografia”. Procurava valorizar o vivido sem ficar apenas nele. Ele era o desencadeador do movimento do aprender, mas também o motivo para ampliar os conhecimentos que permitiriam a explicação e compreensão dos contextos.

Ainda usando a música Oito Anos, procurei encaminhar atividades que remetessem a necessidade de perguntar sobre as coisas do mundo. Entreguei a cada aluno um trecho/parágrafo que tratava de algum tema de seu interesse, já identificado em conversas individuais e/ou em observações do grupo. Os trechos referiam assuntos como capoeira, *halloween*, cachaça, trânsito, piratas, subterrâneos, *surf*, futebol. Incluí novos temas que me permitisse encontrar a Geografia e que me parecessem relacionados aos alunos: uma lenda do pantanal, navios afundados, ilhas distantes da costa. Era surpreendente quão difícil colocar limites para a professora de Geografia impregnada em mim. Havia uma linha tênue entre aquilo que precisava fazer e a ânsia de desenvolver o conteúdo de Geografia, que não raramente impunha certas questões, ainda que de forma inconsciente, porque percebida depois.

Os trechos/textos distribuídos aos alunos tinham como objetivo estimular o questionamento como era proposto na música cantada por Adriana Calcanhoto. Deveriam ficar curiosos buscando os porquês daqueles fatos e situações como os autores da música o fizeram. Também tinha a intenção de identificar os lugares, chamar atenção para suas características, localizar em mapas e relacionar a alguma situação, a algo que lhes fosse familiar, procurando trabalhar questões espaciais.

Entendia ter feito algo interessante, portanto mobilizador da atenção dos alunos. Os assuntos interessaram e eles queriam saber o que estava escrito, mas não conseguiam ler sozinhos, então solicitavam a ajuda da professora. Tumulto! Não era possível atender todos. Alguns liam e, por não compreenderem, perguntavam. Outros, para que pudessem entender e informar-se sobre os assuntos, solicitavam a presença da professora. Os temas eram de

interesse, mas isso não bastava para que o trabalho acontecesse. Aí, novamente, a leitura e compreensão ressurgiam como empecilho à proposta. A situação não podia mudar apenas com a introdução de nova atividade, porque o problema de fundo permanecia. A indisciplina vinha à tona por meio das conversas e gritaria. Eu sabia das dificuldades com a leitura, mas como os trechos eram pequenos pensei que pudesse ajudá-los mais facilmente. Fiquei perturbada com tamanha indisciplina, e, especialmente, com a impossibilidade de realizar o trabalho planejado. A experiência e as leituras eram significativas para compreender aquele processo, mas a professora

Perguntava-se: como vou ensinar geografia? Talvez o caminho melhor fosse a disponibilização de muito material visual. Estou pensando nos atlas, nas figuras, etc.. Quem sabe até modelos e maquetes. Vamos ver como as coisas acontecem. Minhas concepções teóricas ficam o tempo todo cobrando ações mais eficazes. Estou tentando. Muitos fatores interferem na construção de uma proposta que vincule o ensinar e o aprender (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

A partir dessas constatações, precisava criar alternativas para desenvolver o trabalho. As alternativas teriam que contemplar as práticas, considerando as necessidades dos alunos e as minhas. Precisava ajudá-los a aprender naquele contexto. Esse era o meu desafio. As constatações que fazia com certeza não eram novidade. A novidade estava em como produzir um trabalho significativo para aqueles alunos, um trabalho que lhes qualificasse como sujeitos, que fizesse a diferença. Quanta Geografia! Parece que estava no lugar certo, mas eu também precisava ser a pessoa certa, criando o cenário para que as aprendizagens acontecessem.

A Geografia precisa compromissar-se com os alunos e seus contextos, mas também com os conteúdos da série. O desafio era articular as duas situações para a produção de novos conhecimentos. Era fundamental, nesse processo, valorizar os relatos de vivências, o contexto da vila, da escola, da cidade, da fábrica. Essa teria que ser uma caminhada descompromissada da programação prévia, formal, proposta para a 6ª série: estudar a Geografia Regional Brasileira. A discussão regional seria contemplada por outro viés e foi, por exemplo, quando discutimos a origem de seus sobrenomes.

A execução da proposta foi desenvolvida buscando ensinar Geografia a partir de dois contextos. O primeiro dizia respeito às situações cotidianas que elegia para introduzir a Geografia, e o segundo era as articulações estabelecidas entre as temáticas dos projetos e os conceitos geográficos.

Das situações cotidianas, destaco a comemoração de São João. No sábado anterior ao da aula de Geografia, havia acontecido, na escola, a festa junina. Os alunos estiveram envolvidos e participaram ativamente, já que foi um acontecimento marcante para o bairro. A aula de Geografia acontecia nas quartas-feiras. Coincidindo a aula com 24 de junho, planejei discutir a temática, porque percebera sua movimentação e interesse em relação à festividade da escola.

A proposta desencadeou, inicialmente, uma reação contrária a minha expectativa. A discussão gerada no entorno da temática sustentava que a festa<sup>24</sup> já havia acontecido e que, portanto, não merecia mais comentários.

Conversamos sobre a data, mas continuavam insistindo que a festa de São João já acontecerá. Houve um momento que pensei em desistir daquilo que planejava. O movimento de reação era muito forte. Observando com mais cuidado entendi a reação. A relação que mantém com os diferentes acontecimentos girava em torno daquilo que é proposto pela comunidade. Seu referencial eram as ocorrências locais. Se não se pratica ali, não existe! Isso tem me deixado intrigada (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Os alunos entendiam a relação tempo-espço vinculado às situações vivenciadas e externavam tais constatações. A não aceitação da festa de São João como algo do futuro deixava isso claro. O tempo aqui era entendido como o tempo da ação. Como já haviam vivenciado a festa da escola, a ação já havia acontecido e, portanto, não viam sentido em referenciá-la. Era algo que não tinha mais importância.

O entendimento das temporalidades estava relacionado às percepções sobre fatos e situações do cotidiano, ao concreto vivido no lugar. Se já tinham ido à festa, significava que a comemoração já havia acontecido, independente daquilo que apontava o calendário. Essa percepção do tempo relacionado ao seu cotidiano referia-se ao papel do lugar na vida daqueles sujeitos. Conseguir descentrar e pensar os acontecimentos como parte de espaço mais amplo, incluindo outros lugares e outros sujeitos, parecia não interessar. Compreender que os acontecimentos não pertencem, exclusivamente, àquela comunidade e que não estavam apartados do mundo, mas inseridos em um contexto no movimento desse mundo, exigiu que eu exemplificasse com experiências já vividas. Os alunos não se percebiam no mundo, mas na comunidade em que viviam. O local como expressão de sua espacialidade era muito forte; daí demandar tanto esforço a análise do contexto mais amplo.

---

<sup>24</sup> A festa referida era aquela realizada na escola. Ela tinha acontecido no fim de semana anterior.

Após as explicações, discussões e tentativas de mostrar outro ponto de vista, alguns se convenceram, mas outros continuaram entendendo que a data já havia acontecido e que, portanto, não merecia ser discutida, não interessava. Ainda assim, consegui falar sobre o tema e desenvolver a proposta. Entreguei o texto e fui conversando sobre as informações que trazia a respeito da origem da festa. Buscava dialogar e ouvir suas histórias, experiências e vivências sobre a comemoração em outros tempos e lugares. Procurava estabelecer relações entre escritos do texto, situações vividas pelos alunos em diferentes festas juninas e/ou aquilo que os noticiários da TV traziam sobre as festas juninas, sempre chamando atenção para a data da festa.

A Geografia, aos poucos, foi se configurando enquanto possibilidade de articulação com o tema. Foram tratados assuntos, como os solstícios e sua relação com as festas, as fogueiras e o calendário. Também aproveitamos para entender as origens pagã e católica da festa.

O conteúdo trabalhado não era aquele proposto para a série – Geografia regional do Brasil –, mas a aula de Geografia aconteceu. Uma data comemorativa foi aproveitada para explorar o cotidiano dos alunos e suas vivências e, a partir daí, estabelecer conexões com os conteúdos geográficos possíveis. Aprenderam os movimentos da Terra e suas relações com as datas do calendário e com as manifestações na natureza: rotação e translação.

As atividades propostas para desenvolver a temática dos movimentos da Terra constituíram-se em observação e manipulação do globo e de ilustrações que estabelecessem relações significativas com o assunto. Conceitos relativos a movimentos da Terra, ainda que complexos, quando visualizados concretamente ajudavam na compreensão do fenômeno, especialmente quando remetidos a contextos vividos. Nesse caso em especial, foi possível contextualizar e associar utilizando modelos.

Os alunos narraram histórias que conheciam sobre a versão católica das festas juninas. Essa situação contribuiu tanto para estimular a expressão oral, quanto para mostrarem seus conhecimentos sobre o tema, tendo em vista viverem num município de origem açoriana, marcado pela religiosidade.

Propus uma viagem pelo Brasil a partir das características da gastronomia e de expressões artístico-culturais da festa. Os alunos receberam um texto explicando o sentido da comemoração das festas juninas. Era um texto curto, pois a questão do ler merecia ser considerada em todas as ações desencadeadas pela professora. Era intenção analisar temáticas

relacionadas à localização das cidades e dos países destacados no texto e às origens dos diferentes costumes, associando-os aos aspectos religiosos, sociais e econômicos.

O estudo das festas juninas permitiu que fossem trabalhadas as características regionais de diferentes lugares brasileiros a partir da gastronomia associada àqueles locais, bem como as suas manifestações culturais. Depreendeu-se dessa situação o estudo dos processos de globalização por meio das redes de comunicação e informação produzidas pelos meios técnico-informacionais e pelas relações local-global.

Conversando sobre a gastronomia do lugar (ingredientes de preparo e origens) alguns alunos entusiasmados propuseram a construção de um livro com receitas de doces e salgados locais relacionados às festas juninas. Manifestaram interesse em destacar os quitutes que utilizassem, na sua elaboração, ingredientes produzidos no município. A ideia era interessante e foi logo acolhida pelo grupo. A tarefa deveria ser realizada em casa consultando livros de receitas das mães e avós, mas como atividade extraclasse carecia de disponibilidade e envolvimento, o que acabou não acontecendo porque esqueceram, não tiveram ajuda dos pais, etc. Apenas dois alunos trouxeram as receitas.

A realização de tarefas em casa dificilmente acontecia. Exigia uma disciplina que esses alunos não tinham. O movimento produzido pelo interesse no assunto da aula gerou uma intenção que não se concretizou. Precisavam de condições para sua consecução que não dispunham em casa. Teriam que dispor de tempo para a coleta de dados, para a realização das entrevistas, para procurar e consultar materiais, possibilidades que nem sempre estavam ao seu alcance, pois realizavam outras atividades em casa. Acrescenta-se a esse contexto as dificuldades de leitura e escrita.

Visto que esses alunos têm dificuldades em se organizar autonomamente para as tarefas escolares, a sala de aula precisou ser privilegiada. A construção do livro poderia ter acontecido, caso o encaminhamento fosse outro. Ele deveria ter sido produzido em sala de aula com orientação da professora.

As festas juninas foram motivo para desencadear outra atividade. Os alunos, por meio da manipulação de globos e atlas, ampliaram conhecimentos relacionados à cartografia.

O atlas e o globo exercem certo fascínio sobre as crianças. Eles são objetos especiais porque exercitam a imaginação e provocam novas descobertas. Nesse caso, não foi diferente. Muitos alunos nunca tinham manipulado atlas e globos, demonstrando grande interesse em explorar esses materiais. Aprenderam a utilizá-lo, a ler seus códigos e informações mais simples e, também, a entender conceitos relativos à localização. Eles exploravam as

informações, e eu aproveitava sua excitação para incentivá-los na “leitura” das imagens e dos pequenos textos. O contato com o atlas representava a possibilidade de apropriação de conceitos que ampliariam a leitura do espaço geográfico.

O uso do atlas oportunizou a articulação de diferentes informações, possibilitando letramento. Com o atlas, conversamos sobre quem foi Atlas, que outras referências, não só as da Geografia, estavam associadas a esse nome. Os alunos observaram e manusearam diferentes atlas e fizeram perguntas. Foram momentos significativos, ainda que não eliminassem os desafios da escrita, da leitura, da mobilização e da aprendizagem geográfica. Escrever e ler continuavam sendo barreiras para aprender Geografia, entretanto pude constatar alguns avanços quanto ao uso de legendas e demais elementos do mapa na produção de croquis incluídos nos relatórios dos projetos. Afinal, estavam descobrindo novas formas de ler.

O atlas permitiu que viajassem pelos diferentes lugares citados no texto recebido e na mídia, destacando sua localização e relação de proximidade com sua cidade. À medida que observavam os mapas descobriam cidades e estados relacionados à sua realidade por laços afetivos (amigos, parentes, relações de trabalho dos pais, etc.). Tudo era muito elementar, mas acontecia.

No movimento do sair do lugar e retornar a ele, muitas aprendizagens aconteciam, ainda que pontuais. Ter como referência as vivências cotidianas e o seu entorno foi fundamental para que o trabalho tivesse sucesso.

Esses eram alunos diferentes daqueles com os quais estava acostumada. Era emergente que os acontecimentos da sala se transformassem em aprendizagem. Eles careciam de mais oportunidades para ampliar sua compreensão de mundo. Estabelecer conexões com suas vivências era fundamental para tornar as informações significativas. Não poderia desperdiçar nada. Isso produzia certo mal-estar porque, em muitos momentos, sentia-me incompetente. Frustrava-me ao perceber o quão pouco podia fazer. Havia tanto a realizar, e eu nem sempre conseguia produzir aprendizagens significativas naquele espaço.

Ensinar Geografia exigia planejar aulas que atendessem aos objetivos geográficos da 6ª série, articulados possibilidade de organizar uma proposta que contemplasse fortemente outras linguagens além da escrita e da leitura. Precisava trabalhar o visual, imagens fixas e em movimento, os relatos orais e, lentamente, introduzir os escritos.

Os sujeitos desse tempo estão imersos no mundo das imagens produzidas em diferentes manifestações artísticas veiculadas na TV, no cinema, nas propagandas, nos

*outdoors*, nos vídeos. Sua compreensão não necessita da fluência na articulação e na decodificação dos signos da língua culta. Por serem dotadas de movimento, cor, forma e velocidade produzem um encantamento e uma leitura. Diferente do texto que precisa de condições prévias – alfabetização – a imagem pode ser compreendida sem que os sujeitos dominem a leitura e a escrita.

A leitura das imagens, ainda que possa ser realizada por qualquer sujeito, apresenta graus e formas diferenciadas de apropriação de seus significados, implicando domínio de conhecimentos técnicos, sociais, políticos, artísticos, entre outros. Como o texto, as imagens pressupõem subjetividade em sua interpretação. A perspectiva simbólica que carregam é percebida em condições diferenciadas por cada leitor porque, como foi referido, depende das singularidades dos sujeitos. Sua potencialidade talvez esteja relacionada ao que Gardner (1994, p.79) diz sobre as formas artísticas de conhecimento “são menos seqüenciais, mais holísticas e orgânicas que as outras formas de conhecimento”.

Como os textos, as imagens podem ser apropriadas de diferentes formas, mas, ao contrário daqueles, sempre transmitem uma mensagem, mesmo aos que não leem. Na sala de aula, quando encaminhada com competência, desempenha papel importante na aprendizagem. No caso especial desses alunos foi aliada importante, porque permitiu a criação de propostas desvinculadas da escrita.

A Geografia ensinada a esses alunos procurava articular toda e qualquer informação a imagens e vivências. As imagens tornaram-se aliadas do trabalho por representarem fonte de interesse, de mobilização e de diálogos produtores de conhecimento. Em muitos momentos constituíram-se na única possibilidade de ensinar.

Ensinar Geografia a esses alunos nunca foi uma tarefa fácil. Implicou em planejar e replanejar as ações que pudessem ter a participação de todos. Significou despender tempo, tanto para reflexões, quanto para a construção das práticas pedagógicas. Pensar em trabalhos que usassem pouco a linguagem escrita, mas que, ao mesmo tempo, a exercitassem exigia revisar leituras e práticas, refazer as trajetórias de aprendizagem dos alunos, dialogar com colegas especialistas em leitura e escrita, disponibilidade para criar novas práticas e estar aberta para a possibilidade de frustração. O tempo usado para o planejamento era inversamente proporcional aos resultados. Tinha muita expectativa, mas poucos resultados.

As expectativas para aula desencadeiam um processo de preparação de atividades longo e difícil, mesmo para mim que já vivi diferentes experiências ao longo desses muitos anos como professora. A frustração é companheira



porque os alunos nem sempre atendem os objetivos propostos. O olhar que tenho sobre o planejar não pode perder de vista o afetivo. Preciso aprender a fazer isso (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

A imprevisibilidade era um fantasma assustador porque tinha corpo, era visível e exigia muita improvisação e rapidez de decisões em relação aos acontecimentos da sala de aula. A aula dependia de muitas variáveis, e eu precisava, especialmente, estar atenta à construção de vínculos.

Para realizar o trabalho de Geografia, precisava estabelecer vínculos com os alunos. Pouco adiantava conhecer os conteúdos geográficos e as práticas pedagógicas a eles associadas. Era imprescindível tocá-los, conquistá-los e criar um espaço de confiança. E eu, preocupada com a Geografia que não conseguia ensinar.

Sempre que sento para pensar a aula da próxima semana o que me move é o conteúdo. Talvez seja esse o “problema”. Também não sei muito bem como fugir disso. Sinto-me inoperante, não professora. Ainda estou presa àquilo que se pensa ser um bom professor: domínio de conteúdo, turma, técnicas de ensinar. Sei que não é isso que conta no processo de aprendizagem. Já li muito sobre isso. No nível teórico isso está muito claro e, inclusive, posso discutir argumentando. Na prática, o enfrentamento com aqueles sujeitos que agora não estão nos escritos do texto, mas na minha frente tem sido angustiante. Uso minha criatividade para preparar coisas novas, mas nem sempre tenho o resultado esperado, como na aula sobre São João. Como poderia ter feito? Como poderia ter mobilizado mais os alunos? São indagações que me perseguem. Mas também vejo que as coisas vão fluindo (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Insistia com a necessidade de pensar sobre o que estava sendo feito e sobre como cada conceito poderia estar presente naquele cotidiano. Essa intencionalidade das ações nem sempre funcionava porque demandava interlocução, e isso era difícil porque as relações interpessoais ainda estavam em processo de construção, e as normas de convivência, apesar de estabelecidas, não eram respeitadas.

A Geografia que ensinei ainda me faz pensar se ensinei Geografia ou se fiz Geografia. Pratiquei, em cada situação vivenciada naquele lugar, a Geografia que me construiu nesses anos de estudo e exercício de práticas pedagógicas. Portanto, ensinei Geografia, aquela que tinha sentido ensinar.

### 3.3 DOCUMENTOS PRODUTORES DE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM

#### 3.3.1 Portfólios dos alunos

O portfólio expressa a trajetória de aprendizagem do aluno. Nele destacam-se os materiais produzidos, finalizados ou inacabados (provas, relatórios, apontamentos, observações, desenhos, textos, esquemas, maquetes, etc.), as reflexões sobre o que os sujeitos estão aprendendo, as dificuldades encontradas, as formas como organizam seus trabalhos e a relevância que atribuem a cada um. Inclui rotas alternativas de reflexão, comentários a partir de situações cotidianas vividas fora e dentro da escola, todas as que, afinal, são o somatório de experiências e vivências dos indivíduos.

A caracterização proposta atribui ao portfólio um papel preponderante no processo de avaliação porque permite que os sujeitos sejam percebidos em diferentes dimensões e contextos.

O portfólio, instrumento fundamental para análise dos processos de constituição dos sujeitos enquanto aprendentes foi, desde o início, o norteador do trabalho. Os escritos foram indicativos da aprendizagem individual de cada aluno e ajudavam a planejar e redimensionar ações para que eu pudesse construir práticas mais próximas às suas necessidades, ainda muito significativas, dado o seu estágio de escolarização, 6ª série. Contribuiu, também, para que criasse expectativas em relação às possibilidades de cada aluno.

Ah! Os escritos dos portfólios nessa semana estavam bons. Alguns alunos se limitaram a dizer o que foi feito, outros, já mencionaram as leituras que foram realizadas no Pólo de Informática da UAB. Muitos não escreveram. Mas há aqueles que oscilam, às vezes escrevem, outras vezes entregam o caderno em branco. Apesar disso, alguns, poucos, se revelam surpresas gratificantes ao começarem seus primeiros registros. Esse parece ser um avanço. Começo a entender o processo de cada um (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Os dezenove documentos, produzidos durante quinze encontros, constituíram-se em fonte de avaliação das aprendizagens para cada aluno. Cada um, individualmente, recebia bilhetes que lhes permitia acompanhar sua trajetória. A professora observava o modo como os sujeitos atuavam nos diferentes contextos em que interagiam, apreciava e destacava o que entendia como adequado. Os conhecimentos produzidos e aqueles que necessitavam adquirir

(conceitos geográficos e habilidades de leitura e escrita) eram referidos por meio de bilhetes, linguagem por meio da qual efetivava a conversação.

Essa interlocução sistemática permite compreender o processo de aprendizagem e referir o conhecimento como algo que se adquire na convivência com o outro. Por isso, eu criava espaços de diálogo e os convidava a atuar, externando conhecimentos e emoções. Acreditava que esse entendimento favoreceria a produção de escritos com sentido, transformando-os em sujeitos capazes de realizar e/ou ampliar as leituras do espaço.

O portfólio foi apresentado aos alunos no primeiro encontro. Como já o conheciam, retomei o seu significado destacando seu papel como lugar do registro de aprendizagens, mas também de inquietações produzidas e manifestas nas aulas, não só nas de Geografia. Expliquei as implicações de sua escolha e o desafio que representava sua construção. Comentei sobre a disposição para refletir sobre o cotidiano das aulas de Geografia e destaquei a necessidade de escreverem sobre as relações produzidas no convívio com o outro. Esclarecidas suas demandas, acordaram em construí-lo. Produzir o portfólio significava estar se produzindo e produzindo o outro, porque nesse movimento de produziam interações.

Ao possibilitar que escrevessem sobre as questões pessoais que os envolviam, fora e dentro da escola, como conflitos entre colegas, atividades de lazer, vivências em casa, relato de afazeres, participação em decisões da família, passeios, visitas, trabalhos, por exemplo, eu buscava ampliar minha compreensão do contexto onde viviam e de como a Geografia daquele lugar os constituía. Estava interessada em coletar dados que permitissem entender a organização da comunidade e sua participação naquele contexto. Insisti e chamei atenção que o portfólio era pessoal e que representava uma forma de conversa com a professora. Destaquei a possibilidade de registrarem seus interesses e curiosidades, dados e informações dos lugares que frequentavam e das pessoas com quem se relacionavam e o que mais desejassem.

Na tentativa de fortalecer o papel do portfólio como instrumento de interação e auxílio na aprendizagem, acentuei que poderiam expressar, sem constrangimento, especificidades do processo de aprendizagem, conhecimentos construídos, ansiedades em relação às dificuldades de compreensão das leituras, comentários, sentimentos, dificuldades de relacionamento com a professora, necessidade de auxílio, sempre deixando muito claro sua condição de lugar especial da troca. Era um instrumento por meio do qual poderiam estabelecer o que Maturana (2001) chama de “conversação”, isto é, as operações de coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações e emoções. Esse movimento interativo viabilizado na linguagem nos produz e produz o outro, nos produzindo.

Ao apresentar o portfólio, destaquei sua singularidade solicitando que os alunos imprimissem sua marca. A interação produzida nessa ação constituiria uma identidade para aqueles sujeitos. Incluir informações pessoais, fotos, entre outras formas de individualização era significativo no estabelecimento do diálogo interativo pretendido.

A maioria preferiu apenas ilustrar a capa, conforme o encaminhamento da professora de Artes<sup>25</sup>. As capas não expressaram singularidades porque as construíram usando a mesma técnica, os mesmos materiais, acatando as sugestões da professora como determinações. Não houve personalização, observou-se padronização nos documentos, situação muito comum nas salas de aula. Os alunos agem mecanicamente em relação ao proposto, dificilmente questionando por que; normalmente se movem pela aceitação. Aceitar é uma atitude passiva que remete à reprodução. Para a aprendizagem acontecer é necessário um movimento diferente: interferência, acoplamento, interação. Nessas situações, os participantes são afetados e afetam, acontecem mudanças nos comportamentos e, portanto, aprendizagem.

A uniformização apresentada na construção de capas não era um fato isolado. Também, raras vezes se deslocavam dos temas escolares quando escreviam. Havia a ideia de que, na escola, se estudam temas escolares, aqueles vinculados aos conteúdos das diferentes disciplinas. Associar a escola aos acontecimentos do seu entorno não era algo comum. Sua produção limitava-se aos assuntos de aula. Referiam-se às especificidades dos temas proposto nos projetos, ao relacionamento com a professora e com demais colegas ou a qualquer outra situação vivenciada na escola.

Dificilmente eram criativos nas atividades de aula. Sua criatividade expressava-se fora do ambiente escolar. As habilidades especiais como desenhar, jogar futebol, lutar artes marciais, faziam parte do outro contexto. Na escola, a produção obedecia às determinações da professora e, por isso, ela era solicitada constantemente para explicar as tarefas e responder perguntas pontuais sobre o encaminhamento dos trabalhos. Às vezes, gritavam para que eu fosse até a sua classe explicar o exercício. Algumas vezes, inclusive, escreviam essa solicitação no portfólio.

“... Professora hoje a aula estava muito legal. Obrigado por atender quando eu te chamei”.

“A professora ajuda mais os outros do que eu, por isso custo a achar as coisas”  
(PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

---

<sup>25</sup> Combinei com a professora de Artes a personalização da capa do portfólio. Ela apresentou uma técnica para a construção da capa, a qual foi adotada pela maioria.

As manifestações dos alunos estavam associadas às suas limitações em ler e escrever. Necessitavam da professora para ajudar a compreensão das atividades; caso contrário, estavam impedidos de participar do trabalho. Sem entender, sentiam-se fragilizados e excluídos do processo, perdendo a oportunidade de aprender sobre assuntos de seu interesse. Então, as referências escritas salientavam, primeiro, “a aula foi boa, a aula foi legal”(PORTFÓLIO DOS ALUNOS) e, depois, referiam as reclamações.

Na sociedade, a comunicação é estabelecida através das diferentes linguagens que veiculam as ideias e os sentimentos. Apesar de todas as linguagens efetivarem processos de comunicação, a leitura e a escrita continuam representando papel social preponderante, porque permitem uma leitura de mundo mais qualificada. Expressar-se por meio da linguagem, lendo, escrevendo ou falando, é condição para estar no mundo, porque permite a interação com diferentes contextos de forma independente e favorece a apropriação de conhecimentos.

Para Maturana, a linguagem é o elemento fundamental para efetivar as interações que os sujeitos promovem com o meio. A linguagem não acontece no sujeito, mas nas interações que produzem por meio das coordenações consensuais de forma recursiva. São nessas interações que os significados são construídos e que os sujeitos se produzem. A linguagem é uma forma de estar no mundo e de se produzir. Se não há linguagem, não há possibilidade de ampliar as interações e leituras de espaço geográfico.

A descoberta das qualidades dos alunos relacionadas às artes marciais (conquista da medalha de *taekwondo*) ou ao desenho (caderno com desenhos de super-heróis), por exemplo, mostravam como linguagens diversas poderiam efetivar interações e, a partir daí, encaminhar ações que os ajudassem na construção de conhecimentos escolares.

Trouxe-me um caderno de desenho completo. Tinha muitos desenhos de super-heróis. Tudo muito bem feito. Era uma produção da qual se orgulhava. O aluno desenha bem e gosta muito do que faz, mas os desenhos não possuem título, nem autoria.  
Leu o gibi e copiou o homem aranha e depois me entregou (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Esse outro veículo da linguagem, o desenho, é o que o aluno dispõe para interagir, já que o fato de não ser fluente na leitura e escrita o coloca à margem do processo de aprender Geografia. Necessitava pertencer ao grupo para aprender e encontrar formas de estabelecer interações para efetivar o diálogo, produzindo conhecimento.

Considerando que nas primeiras aulas ainda não conhecia os alunos e suas outras possibilidades de expressão, a escrita no portfólio era o instrumento que dispunha para acompanhar as peculiaridades de cada trajetória. Por isso, eu insistia na sua personalização já nos primeiros escritos.

Pedi que escrevessem o nome, data e turma. Em seguida solicitei uma escrita. Tumulto! Alguns não me escutavam, pois conversavam pedindo ajuda, uns aos outros, também aproveitavam para conversar. Precisei falar o que desejava, muitas vezes. O movimento produzido por qualquer elemento que foge da rotina provoca desestabilização. Mas continuei... Diziam que não sabiam o que fazer. Então, coloquei algumas questões no quadro. Elas deveriam orientar a escrita daquela aula. Seriam os primeiros escritos de seus portfólios (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

O movimento produzido pelos alunos, explicitando o desconforto produzido pela necessidade de escrever, foi a conversa e a gritaria. O trabalho com o portfólio não é algo fácil porque exige dos sujeitos a disponibilidade para escrita. A construção desse documento está fundamentada no domínio da competência linguística, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, como era o caso. Estavam entusiasmados, mas o desafio de escrever era o limitante das ações pretendidas. Ele seria o indicativo de importantes constatações.

O portfólio põe a descoberto as características de uma avaliação de processo em que as dificuldades podem ser detectadas, refletidas e solucionadas antes que se tornem fundamentos de reprovação. Esse acompanhamento da trajetória da aprendizagem permite que professor e aluno compartilhem cada etapa da aprendizagem e planejem ações mais condizentes com as demandas.

Efetivar a escrita do portfólio exigiu esforço tanto do professor quanto dos alunos no sentido da organização e produção dos escritos. Esses alunos não escreviam, então como relatariam as aprendizagens? Essa constatação ajudou-me a instituir pequenas rotinas de leitura e escrita, conforme já relatado em capítulo anterior, com o objetivo de minimizar o problema.

Apesar da escrita não ser a única forma de expressar aquilo que aprendiam, nunca manifestaram desejo de usar outra forma, ainda que eu tenha insistido para que, por exemplo, o aluno que trouxe o caderno com ilustrações desenhasse.

O portfólio era um documento dos alunos e, por isso, deveria participar de seu cotidiano na escola e em casa. A tentativa de escrever em casa precisou ser repensada, porque seus resultados mostraram-se desastrosos. Os alunos deixaram os cadernos em casa e, na aula

seguinte, relataram extravio. Não estavam acostumados a responsabilizarem-se pela execução de tarefas fora da escola, daí o descuido com os materiais. Combinamos, então, que os cadernos ficariam com a professora e destinaríamos um tempo, ao final de cada aula, para a escrita.

Em sala de aula, o trabalho poderia ser mais produtivo, encorajando-os a escrever, encaminhar questões, solicitar concentração e valorizar suas manifestações orais e o empenho dedicado às atividades escolares. Também, recolheria os portfólios ao final de cada encontro e leria, retornando com bilhetes na aula seguinte.

O conceito de portfólio precisou ser redimensionado: limitou-se a escritos produzidos ao final de cada aula. Os alunos tinham de 10 a 15 minutos para essa escrita. Esse tempo, que parecia curto dadas as dificuldades da tarefa, tornava-se longo. O desafio nem sempre era vencido. Alguns entregavam o caderno em branco, não conseguiam organizar as ideias nem escrever, mesmo com a ajuda da professora.

A produção dos alunos foi muito pequena. Seus portfólios tinham poucas páginas, careciam de mais detalhamento sobre aquilo que aprendiam e, por isso mesmo, representavam tão bem a situação de cada aluno. Como as dificuldades de escrita não os deixavam revelar tudo o que queriam dizer, necessitavam de encaminhamentos que orientassem sua ação. Produzi uma espécie de roteiro para lembrá-los dos aspectos que deveriam constar nos escritos do portfólio. Deveriam aludir às aprendizagens realizadas, aos assuntos de seu interesse, às atitudes em sala de aula e a sua expectativa em relação aquela aula. Esse encaminhamento foi necessário para ajudá-los a compor os textos.

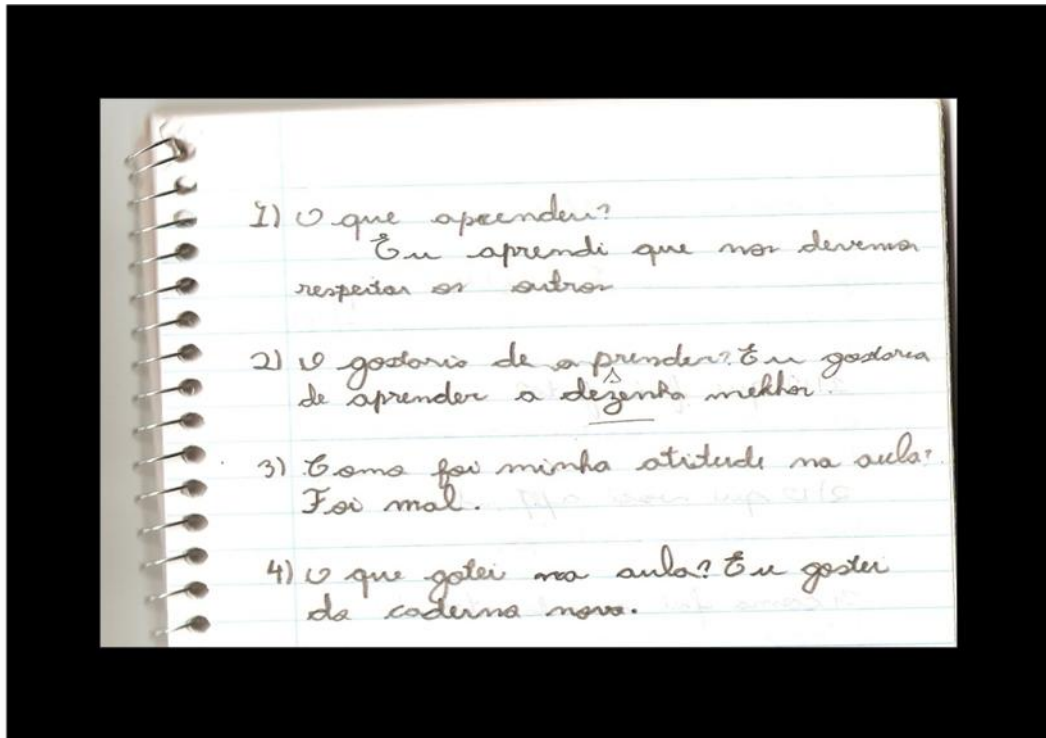


Figura 6: Primeiras anotações do portfólio de um aluno da 6ª série com 13 anos.

Escrito do aluno:

1. O que aprendeu? Eu aprendi que nos devemos respeitar os outros.
2. O gostaria de aprender? Eu gostaria de aprender dezenho (coloco os sobre a palavra para corrigir) melhor
3. Como foi minha atitude na aula? Foi mal
4. O que gostei na aula? Eu gostei do caderno novo. (PORTFÓLIO DO ALUNO)

Observando o texto da figura 1 fica evidente a forma de escrita. Percebe-se que o texto não expressa as aprendizagens. Há uma escrita padronizada que obedece a questões norteadoras, perguntas e respostas. O portfólio é conjunto de relatos, escritos desarticulados, sem preocupação com a apresentação das ideias e com o desenvolvimento de argumentação.

Retomei as orientações iniciais propondo ações para mobilizá-los a apresentar escritos mais articulados, que incluíssem referências às aprendizagens, aos sentimentos, às necessidades e às “ajudas”. Esses encaminhamentos contribuíram para introduzir mudanças nos textos, agora com referências a conhecimentos adquiridos.

Os textos que reportam aos conhecimentos adquiridos no processo de aprendizagem correspondem àqueles de alunos que escrevem e leem com fluência. Seus textos evidenciam compreensão da proposta, demonstram aprendizagens relacionadas aos temas dos projetos ou



à Geografia (trazem conceitos e/ou cópias de trechos coerentes com os assuntos pesquisados e relações com situações vividas).

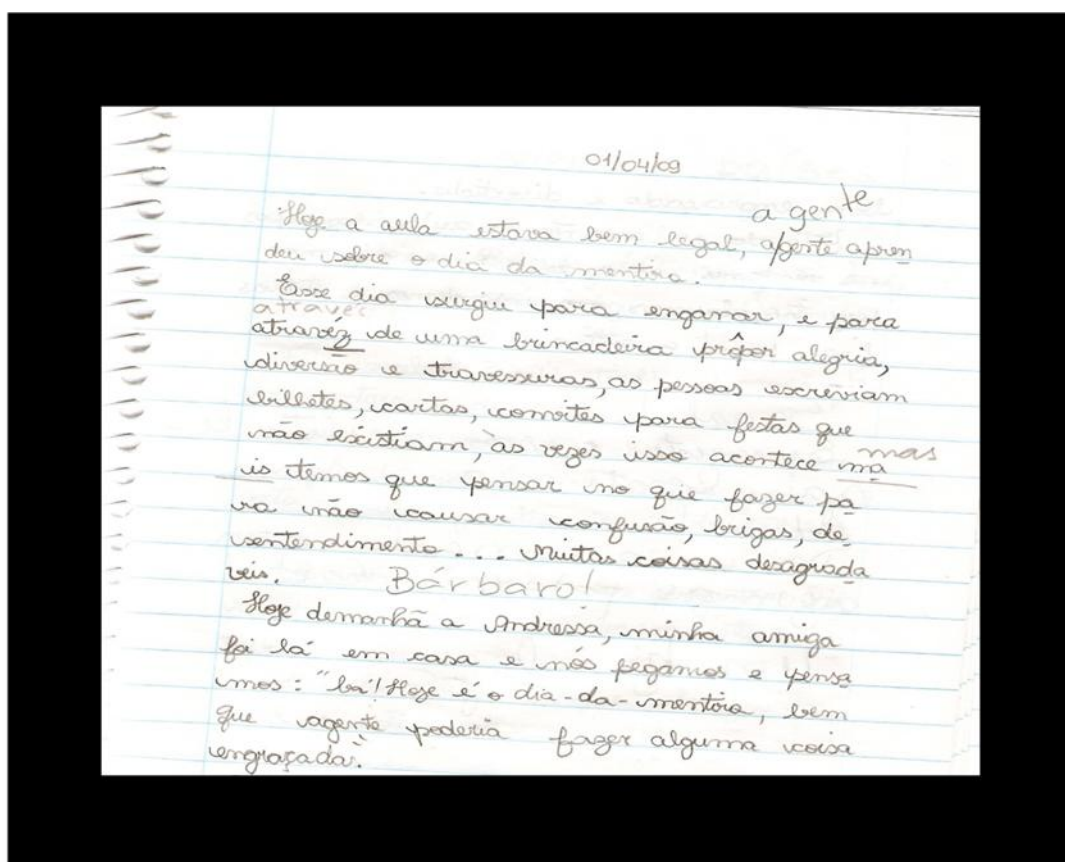


Figura 7: Exemplo de texto produzido a partir da discussão sobre 1º de abril.

Bilhete do aluno:

Hoje a aula estava bem legal, a gente aprendeu sobre o dia da mentira. Esse dia surgiu para enganar, e atravéz de uma brincadeira prôpor alegria, diversão e travessuras, as pessoas escreviam bilhetes, cartas e convites para festas que não existiam, às vezes isso acontece mais temos que pensar no que fazer para não causar confusão, brigas, desentendimentos... Muitas coisas desagradáveis.

**Bárbaro!!** (observação da professora)

Hoje demanhã a Andressa, minha amiga foi lá em casa e nós pegamos e pensamos: "Ba! Hoje é dia-da-mentira, bem que agente poderia fazer alguma coisa engraçada".

Nesse texto percebe-se que a aluna procura refletir sobre as leituras realizadas, relacionando-as com situações cotidianas, destacando que apreendeu o sentido do texto e conseguindo relatar uma possibilidade de aplicação. O texto não reflete nenhum conhecimento de Geografia, mas mostra que havia um potencial para a leitura do espaço. Essa

não era uma escrita comum entre os alunos, pois a maioria fazia transcrições do texto ou cópias das informações anotadas no quadro verde.

Ainda que houvesse leitores mais fluentes, um expressivo grupo tinha dificuldades de ler compreensivamente e de produzir textos próprios. Seus portfólios apenas relatavam as informações coletadas sobre o tema do projeto, copiadas de livros ou da internet, sem prévia leitura. Quando solicitados a explicar, raramente conseguiam referir as leituras realizadas. O trecho que segue ilustra essa ideia.

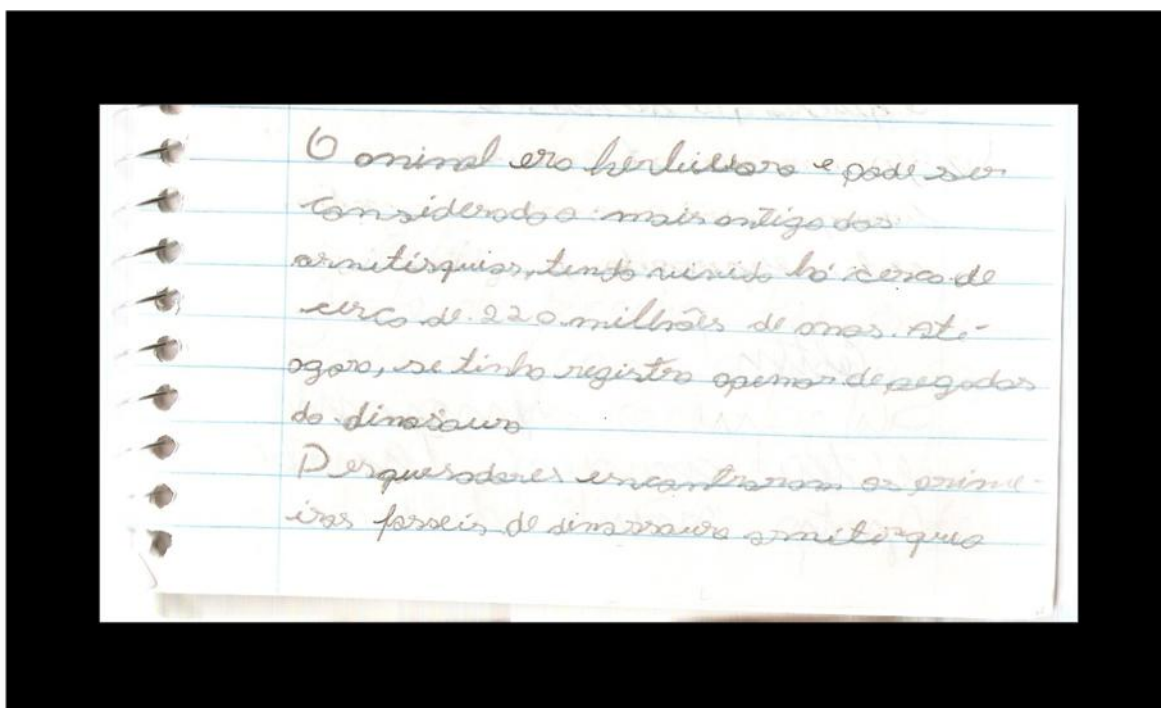


Figura 8: Trecho de um portfólio produzido em maio de 2009. Nele o aluno descreve as informações coletadas de um texto da internet.

Bilhete do aluno:

“O animal era herbívoro e pode ser considerado mais antigo das arnitisquios, tendo vivido há cerca de 220 milhões de anos. Até agora. Se tinha registro apenas de pegadas de dinossauro. Pesquisadores encontraram os animais fósseis de dinossauro arnitisquios.”

Havia um grupo de alunos que não produzia textos e que respondia, de maneira muito simplificada, as questões propostas pela professora. Quando provocados a retomar o texto incluindo situações vivenciadas durante a aula, externavam seu total desinteresse em escrever.

Percebiam a atividade como uma tarefa a ser apresentada, uma solicitação da professora e raramente despendiam muito tempo para sua execução. Tudo isso, é claro, superdimensionado pelo fato de terem dificuldade para organizar ideias e escrever textos mais significativos em relação aos conhecimentos produzidos. A leitura que faziam dos materiais de consulta, disponibilizados pela professora, limitava-se aquela de leitor tradicional que enfatiza a decodificação do texto conforme acontece durante os anos iniciais de escolarização. Nessa concepção, a língua é um conjunto de códigos que possuem sentidos prontos a espera do leitor.

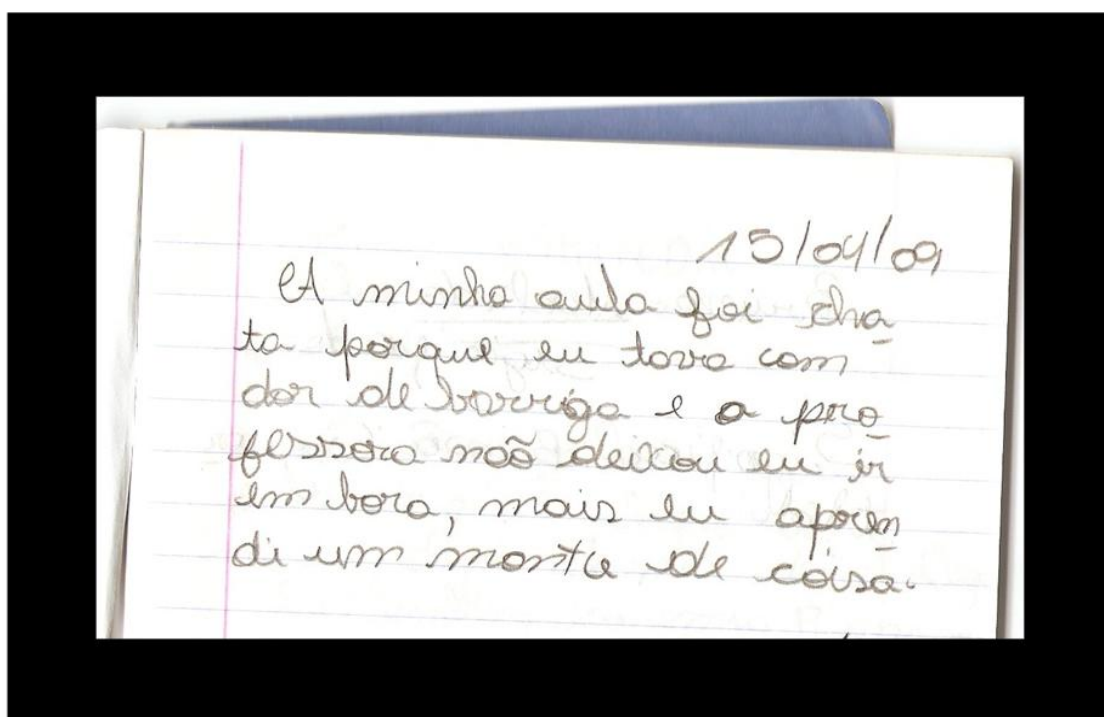


Figura 9: Texto de uma aluna de 15 anos referindo-se ao trabalho realizado durante aula. Ela interpelou a professora dizendo que iria para casa, procurando uma atenção especial.

Bilhete da aluna:

15/04/09 “A minha aula foi chata porque eu tava com dor de barriga e a professora não deixou eu ir em borá, mas eu aprendi um monte de coisas”

A leitura que os alunos faziam dos textos propostos na sala de aula era decodificadora. Faltavam-lhes aprendizagens relacionadas a habilidades que permitissem relacionar aquilo que liam com outras situações de seu cotidiano – produzir novos sentidos – tornando-se

leitores ativos, sujeitos que interagem com outras vozes por meio de textos, ressignificando os escritos e, efetivamente, realizando a leitura do espaço e ampliando sua compreensão do mundo.

Nos momentos em que a professora incitava a escrita, alguns alunos produziam pequenos parágrafos, muitas vezes indecifráveis porque de difícil decodificação. Ideias truncadas, erros ortográficos, letra ilegível e produção textual semelhante a sujeitos em processo inicial de construção da escrita eram características marcantes desses documentos. O trecho da Figura 10 ilustra essa afirmativa.

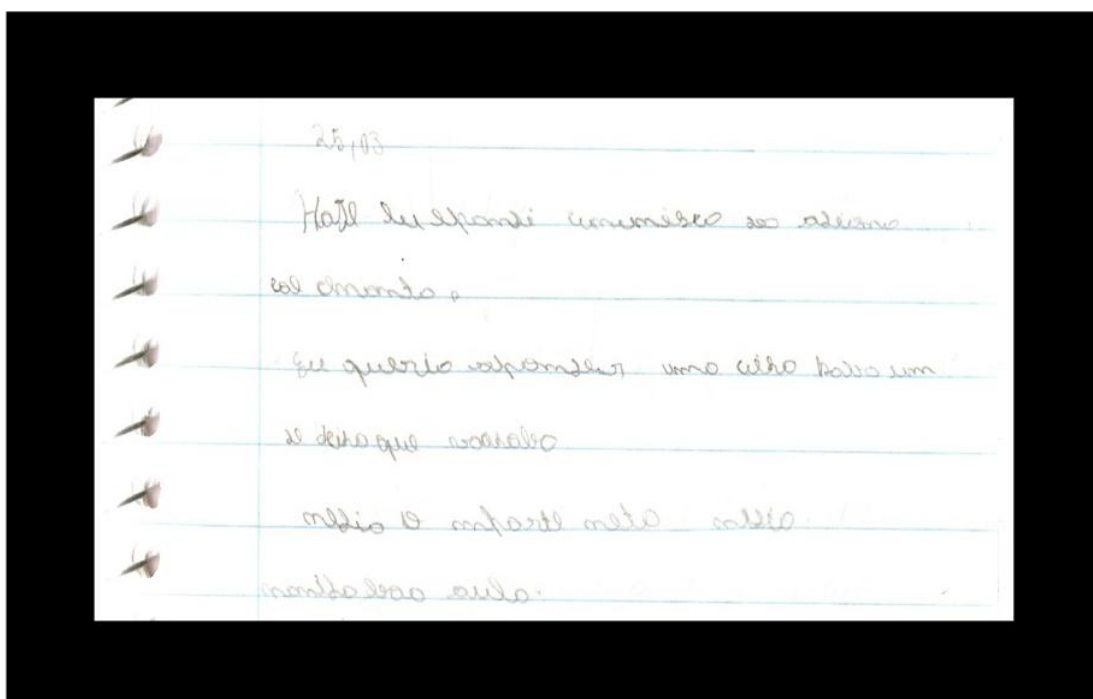


Figura 10: Escrita produzida no portfólio por um aluno de 15 anos.

Percebe-se a intenção do aluno de responder as questões orientadoras, mas sua efetivação tem limitantes, notadamente aqueles relacionados à apropriação da escrita. As sublinhas, no texto abaixo, foram colocadas com o propósito de marcar a impossibilidade da leitura da professora. Ainda que tenha conversado com o aluno, ele não manifestou interesse em falar sobre os escritos, e eu não insisti porque não queria constrangê-lo.

Bilhete do aluno tentando se comunicar com a professora

“ 25/ 03 Hoje eu epandi ..... Eu quero aprender uma ----- --  
 --- ----- um de ---- que ----. Médio o ----- neto ----- aula.

Não foi possível compreender os escritos e também difícil conversar sobre essa questão.

Considerando que a escrita vincula-se à leitura e que essa necessita de outros processos cognitivos além do da decodificação para se efetivar, compreende-se o porquê de seus portfólios terem poucos escritos.

Os escritos produzidos no portfólio durante o período da pesquisa, como tudo o que envolvia ler e escrever, foram pontuais, esparsos e, em alguns casos, inexistentes. Aquilo que era o objetivo inicial – acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos por meio da organização das suas produções – não aconteceu. O portfólio foi analisado sob outra perspectiva, a relação escrever e não escrever, e, a partir disso, o que conseguiam manifestar sobre temáticas geográficas.

Produzir um portfólio implicava em domínio da leitura e escrita, mas também em certa autonomia, o que implicava em compreender a sala de aula como produtora de conhecimentos e, para tanto, era necessário arriscar-se na execução das tarefas. Trabalhar com tarefas que exijam autonomia, como no caso do portfólio, era desafiador porque remetia a situações desconhecidas, diferentes daquelas desenvolvidas rotineiramente na escola: a professora conduz o trabalho determinando as etapas para sua realização. Os alunos só entendiam o espaço da aula dessa forma. Era assim que buscavam lidar com o conhecimento escolar: na dependência das orientações da professora.

Havia uma grande incoerência nessa situação, pois, enquanto alunos mostravam dependência em relação à professora e ao que deveriam produzir na sala de aula, em seu contexto cotidiano, fora da escola, eram autônomos. Eles decidiam sobre as atividades rotineiras definindo o que e como fazer. Dirigiam suas vidas e as tarefas a serem executadas.

Fora da escola, viver a autonomia era uma questão de sobrevivência. Precisam dessa independência para gerenciar suas vidas, para conviver com a incerteza, com os riscos e com os conflitos presentes na sociedade. Ao contrário, a escola ainda os colocava em situação de dependência. Dificilmente se deparam com uma proposta que os desafie a produzir com certa autonomia e, por isso, estavam à espera de algo que lhes seria cobrado e de alguém que lhes dissesse o que e como realizar os trabalhos escolares. A autonomia escolar proposta como alternativa para efetiva aprendizagem inovadora, em que o aluno se apropria das informações, deixando de ser um mero repetidor daquilo que lê para produzir conhecimentos, continua sendo algo a ser buscado.

Os assuntos desenvolvidos tanto nos projetos, quanto nas atividades produzidas a partir deles, apareciam no portfólio como assuntos trabalhados, mas sem o aprofundamento desejado. Eles apenas nomeavam descritivamente o que tinham aprendido. Ficava difícil saber o que os alunos efetivamente tinham aprendido.

Na aula de hoje a *sora* deu uma revista sobre os mapas. Nós usemos a revista para achar alguns países. A revista era sobre atlas. E a *sora* pediu para nós falar alguma pergunta que a gente não sabe e, a *sora* escreveu no quadro. (PORTFÓLIO DE UM ALUNO).

A importância do portfólio mantinha-se como elemento avaliativo, permitindo destacar as aprendizagens. Por meio dos relatos ficava claro o que a escola tem feito para que aprendam. Por outro lado, os escritos deixavam que eu percebesse outras questões significativas e assim, pudesse redefinir o planejamento.

Ao contrário do que imaginava no início do trabalho, os escritos do portfólio não puderam ser definitivos para a compreensão da aprendizagem de cada aluno, de sua reflexão sobre as temáticas dos projetos e da apropriação dos conceitos geográficos. A proposta foi desconstruída e novos encaminhamentos precisaram ser realizados. Os portfólios constituíram-se em documentos indicativos do papel da leitura e da produção textual na interlocução professor-aluno na forma como a escola vem se configurando.

### **3.3.2 Os bilhetes da professora: mediando aprendizagens e valorizando as interações**

As demandas da sala de aula restringiam contatos mais próximos com os alunos. As ações estabeleciam-se no coletivo, e as particularidades dos indivíduos acabavam engolidas pelo movimento da aula. Como forma de ampliar o diálogo, eu escrevia bilhetes nos portfólios, uma forma de estreitar os vínculos entre a professora e os alunos. Neles expunha observações sobre as aprendizagens, destacava aspectos relevantes e dava recomendações específicas sobre o processo do trabalho, buscando estreitar o vínculo e mobilizar aprendizagens. Era a oportunidade de avaliar o trabalho de cada um e valorizar seus avanços.

A interlocução estabelecida por meio do bilhete era tão significativa que os portfólios eram aguardados com muita ansiedade. Manifestavam curiosidade sobre os escritos. O bilhete representava um olhar sobre cada um, atenção as suas peculiaridades. Nele achavam-se

contemplados, olhados nas suas individualidades. Estabeleciam uma relação de compromisso e de cumplicidade porque era o lugar da conversa. Esse processo era tão expressivo que lhes permitia escrever com liberdade, deixando diferentes recados.

Bilhete do aluno 1:

Pro Ligia eu queria que a senhora ajuda-se mais o meu grupo. Eu queria que a senhora me desse mais folhas sobre o pescoço da girafa, como evoluiu. Pro a senhora traz o sede (CD) para fazermos o trabalho.

Bilhete do aluno 2:

Hoje não vou escrever.

Os bilhetes restabeleciam a comunicação individualizada rompida pela necessidade de atender às demandas coletivas na sala de aula. Poucas vezes conversei individualmente com os alunos durante as aulas e, por isso, os bilhetes eram tão expressivos.

A escola nem sempre considera os processos interativos presenciais (conversas, viagens, leituras, entre outras possibilidades mais tradicionais de contato), valorizando-os pouco e, muitas vezes, até desestimulando-os, mesmo que, conforme Maturana (2000, p.109), “O conhecimento não pertence ao cérebro. O conhecimento pertence à relação, pertence à coerência entre o sistema vivo e as circunstâncias”.

O conhecimento é produzido na interação e interfere na estrutura daqueles envolvidos no processo, independente da forma como aconteça. Depreende-se daí seu papel na escola, na criação e na manutenção das possibilidades de interação professor-aluno. A caminhada cognitiva é constituída nos processos interativos e caracteriza-se por constante negociação entre os participantes do processo.

A intenção de cada bilhete era explicar como a professora tinha percebido seu trabalho e como entendia ser possível aos alunos inserirem-se no processo para aprender. Apontava as dificuldades de ortografia, de expressão das ideias, de coleta de informações, de interação com os colegas, chamando atenção para suas formas de agir e questionando-as. Procurava instigá-los a revisar suas ações.

Os bilhetes valorizavam os saberes dos alunos procurando instigar ações que revelassem seu potencial para aprender. Os escritos estavam organizados em três partes. Primeiro procurava mobilizá-los para o papel da escrita como articuladora da relação professor-aluno. Em seguida, analisava a produção daquele dia, destacando o conteúdo

geográfico contido e a forma como tinham realizado as atividades propostas, sempre incentivando e procurando mantê-los envolvidos. Finalmente, fazia recomendações encorajadoras para que compartilhassem suas ideias, participassem das propostas, colaborassem e valorizassem seus saberes e investissem na produção textual.

A escrita é um dos principais instrumentos de mediação na sociedade letrada, incluindo ou excluindo os sujeitos dos grupos. As expressões e códigos usados na fala e na escrita conferem marcas a quem os usa, definindo critérios de pertencimento. Daí ter a escrita uma natureza ideológica, permitindo estabelecer posicionamentos sociais, destacar valores e conflitos sociais. Segundo Gnerre, (1994, p. 6) “[...] uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.”

À escola cabe o papel de conhecer os contextos de seus alunos, seus valores e saberes e o papel de estabelecer pontes, criando condições para que outras leituras e escritas aconteçam, especialmente aquelas vinculadas à norma padrão da língua. Os saberes da cultura local são ancoragens a partir das quais há apropriação desses conhecimentos, ampliando os sentidos e os contextos das aprendizagens realizadas, ressignificando o espaço vivido.

Os bilhetes mediavam à relação com os alunos. Fluxo que produzia a interação, eles precisavam ser simples, diretos e de fácil decodificação. A linguagem era constituída por frases curtas e claras, sem sofisticação gramatical. Quase sempre com muitos elogios. Eles eram fundamentais para mantê-los envolvidos com o trabalho e acreditando em si.

Visto que os bilhetes deveriam refletir o olhar da professora sobre o aluno no momento da aula, eu escrevia bilhetes após cada aula. Sua função era mobilizar para o trabalho, instigar a participação e a escrita das aprendizagens realizadas.

Essa sequência de escritos ilustra uma situação em que a professora encaminha bilhetes esperando interferir na caminhada do aluno. Essa intervenção nem sempre era imediata, como se observa. O aluno foi convidado a escrever em todos os bilhetes, mas sua atitude mantinha-se inalterada. Somente depois do 3º escrito da professora, produziu um texto. O texto estava deslocado do contexto da aula, referia-se a um filme sobre cobras assistido no pólo de informática quando da coleta de material para a investigação que realizava. A professora retoma seu trabalho e faz comentários relacionados ao que produziu. Sempre questionando a relação entre a coleta de dados e a proposta do projeto.



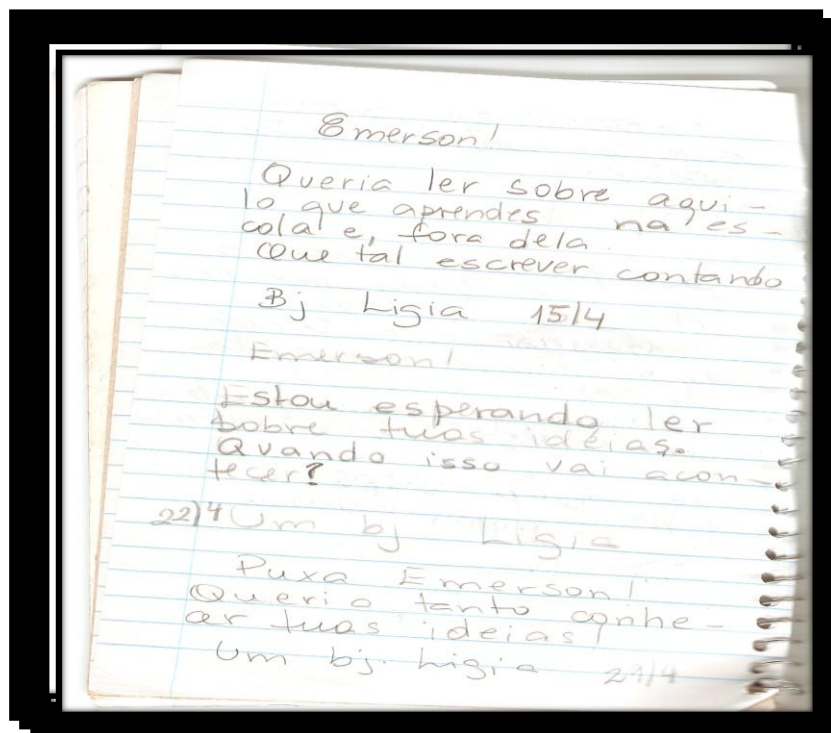


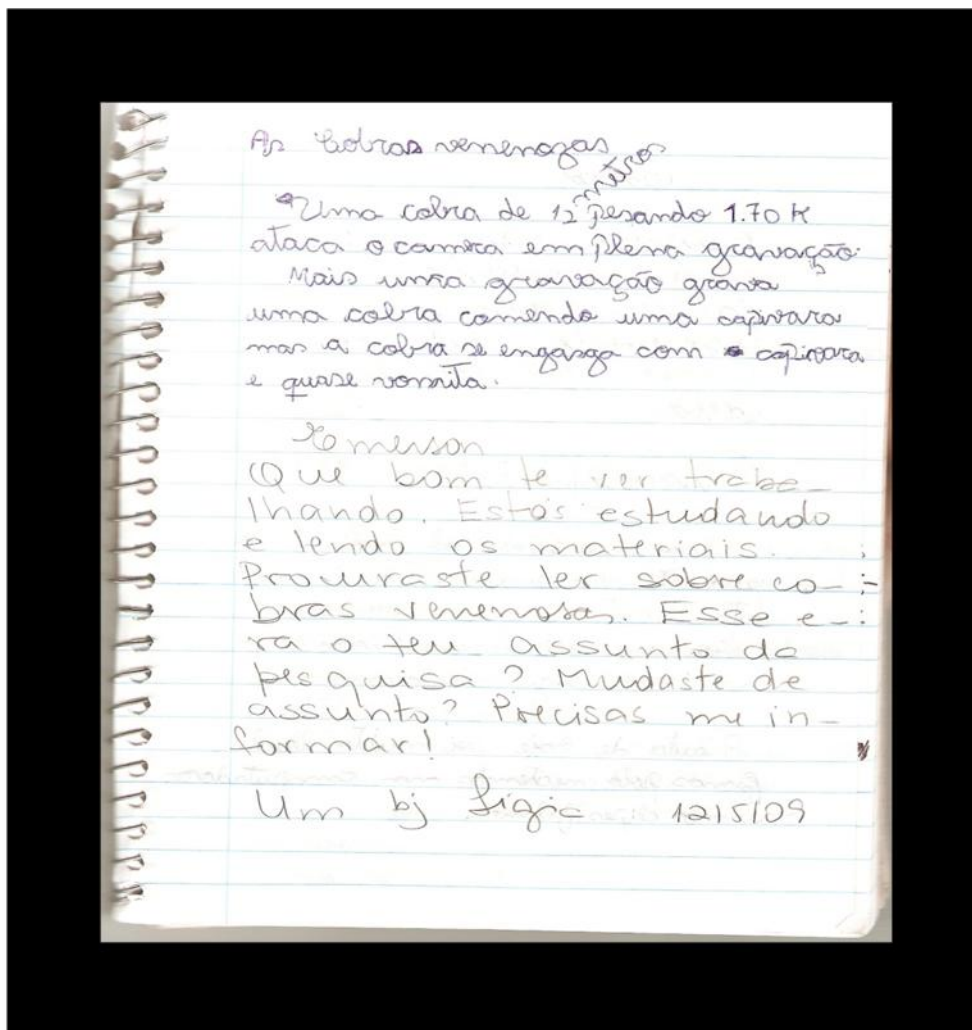
Figura 11: Interação professora aluno por meio de bilhetes.

Bilhete da professora:

“Queria ler sobre aquilo que aprendes na escola e, fora ela. Que tal escrever contando. Beijos Ligia – 15/4.

Estou esperando ler sobre tuas idéias. Quando isso vai acontecer? Um beijo Ligia .

“Puxa Emerson queria tanto conhecer as tuas idéias”. Um beijo Ligia – 24/4.



Bilhete do aluno:

“As cobras venenosas. Uma cobra de 12 metros pesando 1.70K ataca o camera em plena gravação. Mais uma gravação grava uma cobra comendo uma capivara mas a cobra engasga com a capivara e quase vomita.”

Bilhete da professora:

“Que bom te ver trabalhando. Estás estudando e lendo os materiais. Procuraste ler sobre cobras venenosas. Esse era o teu assunto da pesquisa? Mudaste de assunto? Precisas me informar? Um beijo Ligia” 12/5/09.

Depreende-se desse fato que a interação nem sempre acontecia de imediato. Muitas vezes, os portfólios eram entregues em branco. Cabia à professora manifestar sua observação sobre o acontecido e lembrá-los de sua tarefa. Essa precisava ser uma ação cuidadosa, pois os impedimentos dos alunos em relação à leitura e à escrita os compeliavam a não escrever.

Nos bilhetes, podiam externar a sua condição de sujeitos que sabiam algo e, por isso, sempre teriam o que referir em relação às informações lidas, a vivências, a relações com colegas e professores e aos conhecimentos produzidos, especialmente os geográficos. Provocá-los a interagir com o grupo e com a professora era tarefa a ser renovada a cada bilhete.

Sobre o papel dos processos de interação Lévy (2000, p. 79) diz: “[...] Um receptor de informação, a menos que esteja morto, nunca é passivo”. Essa não passividade é a responsável pelos diferentes tipos e formas de interação e, conseqüentemente, de aprendizagens. Ainda na mesma página, Levy comenta que as possibilidades de reapropriação e de recombinação material das mensagens, quando a comunicação acontece, são fatores fundamentais para avaliar os efeitos da interatividade. A cada ação existe uma imagem do mundo, dos objetos e dos sujeitos formando-se em cada um dos envolvidos no processo. Portanto, todos acabam sendo transformados e transformando, isto é, aprendendo. Os bilhetes que produzia tinham a função de desafiá-los a interagir para aprenderem, mesmo que eu não obtivesse nenhum retorno.

A interatividade existente entre as pessoas, entre as pessoas e os grupos, entre os próprios grupos, assim como destes com diferentes objetos, está relacionada a diferentes dispositivos utilizados para efetivar as conexões e os acoplamentos. A forma como tal processo se desencadeia precisa considerar: as possibilidades de apropriação e personalização das mensagens estabelecidas, tanto pelos veículos que a direcionam, quanto pelas eventuais dificuldades físicas, especialmente aquelas relativas ao desenvolvimento de instrumentais cognitivos expressos, tanto na leitura compreensiva, quanto nas escritas truncadas. Nesse sentido podem produzir diferentes ações sobre os sujeitos envolvidos no processo e representar graus de interatividade diferentes, conforme seja possível a conexão. Isso é estabelecer aquilo que Maturana chama de “conversa”.

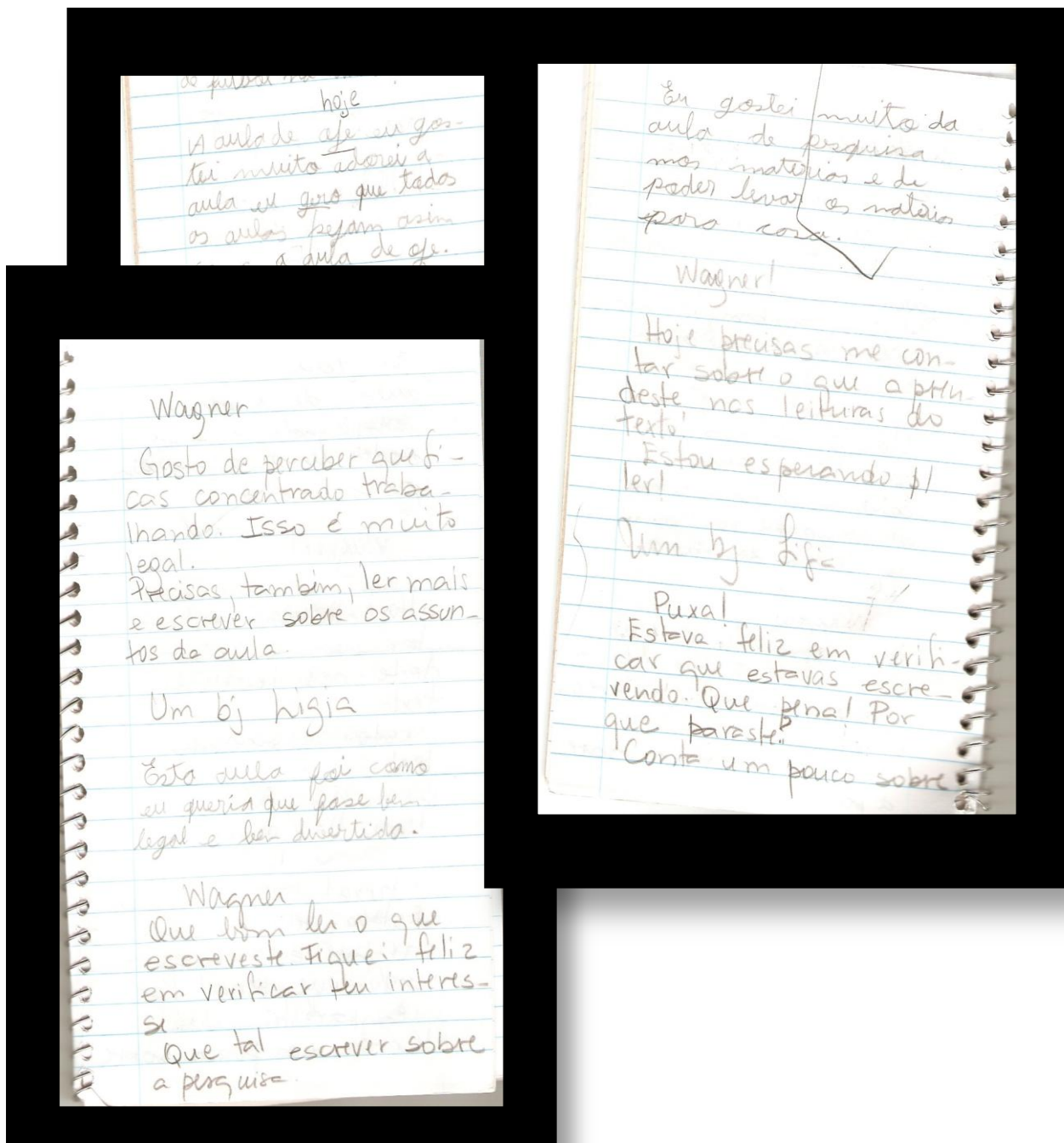


Figura 12: Sequência de bilhetes reproduzindo um diálogo entre a professora e o aluno.

Bilhete do aluno:

“A aula de oje (hoje) eu gostei muito adorei a aula eu gero (quero) que todas as aulas sejam assim como a aula de oje (hoje).

Bilhete da Professora:

Wagner! Gosto de perceber que ficas concentrado trabalhando. Isso é muito legal. Precisas, também, ler mais e escrever sobre os assuntos da aula. Um beijo Ligia.

Bilhete do aluno:

Esta aula foi como eu queria que fosse bem legal e bem divertida .

Bilhete da Professora:

Wagner! Que bom ler o que escreveste. Fiquei feliz em verificar teu interesse. Que tal escrever sobre a pesquisa.

Bilhete do aluno:

Eu gostei muito da aula de pesquisa nos materias e de poder levar os materas para casa.

Bilhete da Professora:

Wagner! Hoje precisas me contar sobre o que aprendeste nas leituras do texto! Estou esperando ler! Um beijo Ligia.  
Puxa! Estava feliz em verificar que estavas escrevendo. Que pena! Por que paraste? Conta um pouco sobre a pesquisa! Um beijo Ligia 5/5/09”

Na sequência de bilhetes e textos percebe-se que os escritos da professora provocam o aluno, iniciando um processo de mudança de atitude. O aluno não se manifesta diretamente sobre o que a professora escreve, mas age como quem entende os escritos da professora, ainda que tenha dificuldades para realizar o que é pedido. Denota que a ação comunicativa não interferiu na totalidade do sujeito.

Conforme Maturana (2001), podemos dizer que isso acontece porque não houve acoplamento estrutural ontogênico, isto é, as interações não produziram efeitos no receptor ou no emissor. As mudanças não se efetivaram. Não aconteceu o conversar junto, mas a repetição, sem efetivar processo de interação.

Outra forma de perceber que o processo de interação foi desencadeado é quando se percebe a reciprocidade das mensagens, isto é, trocas entre os participantes. Nesse caso, operam-se domínios consensuais perturbados recursivamente, isto é, os componentes estão conectados, e suas mensagens têm sentido para cada um, provocando trocas correlacionadas e

transformações. As argumentações sobre um determinado assunto em discussão poderiam estar incluídas nesse contexto.

Os bilhetes mostram que isso aconteceu apenas com poucos alunos que tinham apropriação mais qualificada da leitura e da escrita, facilitando a efetiva interação. Destacam-se as ações da aluna Sarah, produzindo trocas recursivas manifestas nos escritos ao perceber os objetivos da coleta de dados e como poderia organizá-los para constituírem a pesquisa.

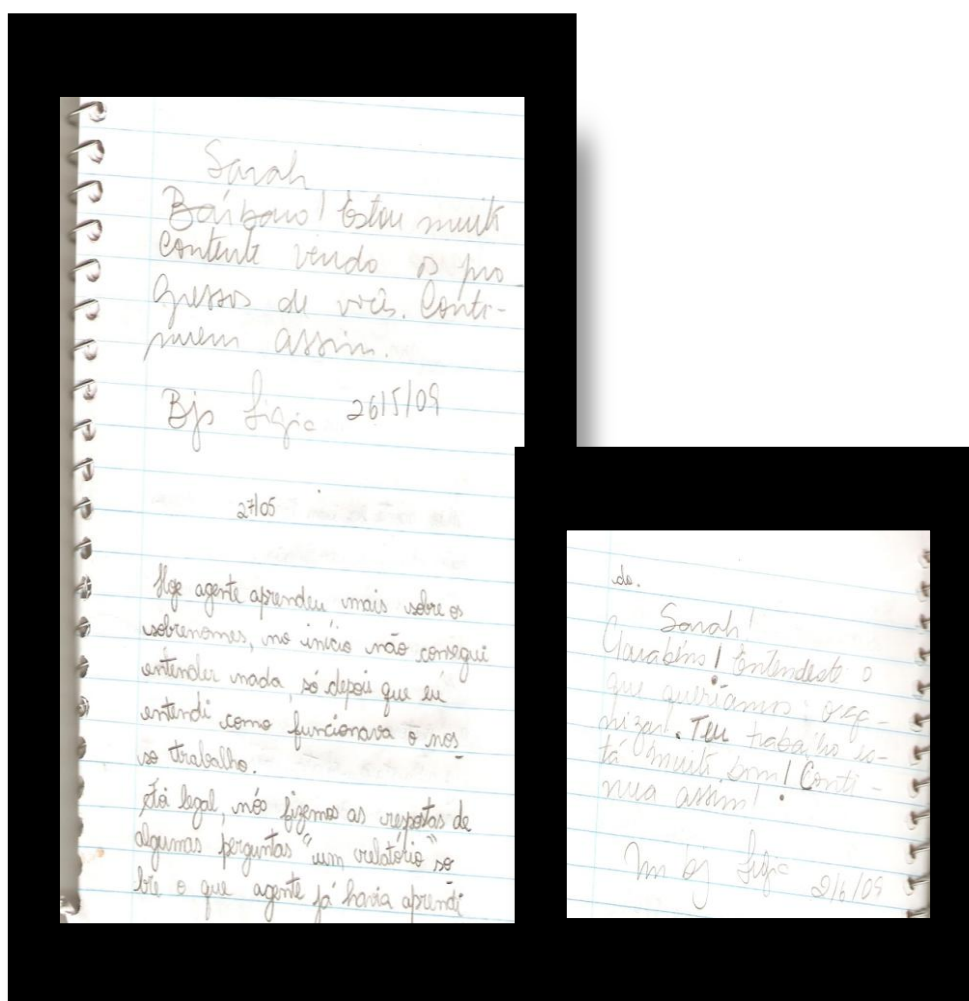


Figura 13: A sequência de bilhetes permite verificar como a aluna consegue apreender o processo de aprendizagem.

Bilhete da Professora:

Sarah! Bárbaro! Estou muito contente verificando os progressos de vocês. Continuem assim! Um beijo Ligia 26/5/09.

Bilhete da aluna:

Hoje a gente aprendeu mais sobre os sobrenomes, no início não consegui entender nada, só depois que eu entendi como funcionava o nosso trabalho. Foi legal, nós fizemos as respostas de algumas perguntas “um relatório” sobre o que agente já havia aprendido.

Bilhete da Professora:

Sarah! Parabéns! Entendeste o que queríamos organizar. Teu trabalho está muito bom! Continua assim! Um beijo Ligia 2/6/09.

O efeito das mensagens nos sujeitos envolvidos no processo de trocas e a consequente ampliação das ações foi algo só percebido em um aluno. Comportamentos gerados a partir dos processos de interação definem-se no que Maturana (2001) chama de “conversa”. A conversa é um fluir de linguajar e emocionar.

[...] ao movermo-nos na linguagem em interações com outros, mudam as emoções [...]. Ao fluir nosso emocionar num curso que é o resultado de nossa história de convivência dentro e fora da linguagem, mudamos de domínio de ações e, portanto, muda o curso de nosso linguajar e de nosso raciocinar (MATURANA, 2001, p. 172).

O processo de interação desencadeado pela conversa entre professor e aluno por meio dos bilhetes, mas também em diferentes situações de aula, denotavam mudanças. O aluno fazia intervenções, comentava aprendizagens, referia a pesquisa. Retomou o portfólio e fez anotações sobre aulas anteriores. Tais constatações definiam nova trajetória para aprendizagem, ampliando conhecimentos e consolidando a participação.

15/04 Profª Ligia

Eu adrei muito a aula. Mas eu não aprendi nada. Eu queria concluir o meu trabalho sobre os Dinosaurios, mas não sei sem um trabalho que não tem nada a ver com o meu assunto. Semona passada hoje a tarde eu e os meus colegas fomos ao polo de informática, e eu dei um filme sobre os dinossauros, e mostrei no filme que uma cientista descobriu o primeiro fósil de Turanossauro-vel a ser encontrado aqui no Brasil. Foi no Maranhão em 1897. Semona passada hoje pela manhã eu e a minha turma fomos ao polo de informática pesquisar sobre as características escolhidas. O nosso grupo é o nº 5 e os nossos assuntos são sobre a evolução das

<p>Espécies. Quem aver com a evolução dos primeiros habitantes da Terra que depois de alguns anos esses seres começaram a evoluir para os</p> <p><b>Dinossauros</b></p> <p>que foram os maiores habitantes da Terra, e os mais plúvulos.</p> <p>O Turanossauro-vel é o maior carnívoro da história dos Dinossauros.</p> <p>Um Bj! Semona</p> <p>Quem O que se aprendeu pesquisando e fazendo o trabalho. Não entendemos nada com os nossos assuntos. Continua assim! Um Bj Ligia</p>	<p>Hoje eu apresentei o meu trabalho de geografia sobre os Dinossauros no dia 22/04/09. Eu aprendi mais um monte de coisas sobre os Dinossauros. Turanossauro-vel e todos os outros.</p>
--	--

Figura 14: Sequência da interação professora-aluno.



Bilhete do aluno:

15/07 Eu adorei muito a aula. Mas eu não aprendi nada. Eu queria concluir o meu trabalho sobre Dinossauros, mas você veio com um trabalho que não tem nada a vê com o meu assunto. Semana passada  
 Hoje a tarde eu e os meus colegas fomos ao pólo de informática, e eu olhei um filme que uns cientistas descobriram o primeiro fóssil de Tiranossauro-rex a ser encontrado no Brasil. E foi no Maranhão em 1897. Semana passada. Hoje pela manhã eu e a minha turma fomos ao pólo de informática pesquisar sobre as características escolhidas. O nosso grupo é o 5 e o nosso assunto é sobre a evolução das espécies. Que tem aver com a evolução dos primeiros abitantes da terra que deposi de alguns anos esses bichos começaram a evoluir para os DINOSSAUROS que foram os maiores abitantes da Terra, e os mais perigosos. O Tiranossauro-rex é o maior carnívoro da história dos Dinossauros. Um beijo Germano.

Bilhete da professora:

Germano! O que já aprendeste é fantástico. Fico entusiasmada com teu progresso. Continua assim! Um beijo Ligia.

Bilhete do Aluno:

Hoje apresentei o meu trabalho de Geografia sobre Dinossauros no dia 22/07/09. Eu aprendi mais um monte de coisas sobre os Dinossauros herbívoros, carnívoros e sobre ovíparos.

Destaca-se, também o interesse como fomentador da interação. Temas que mobilizam porque estimulam a curiosidade, porque se conectam aos contextos dos alunos e ao seu cotidiano exercem forte papel na interação. Marcadamente, foi o que aconteceu com os projetos de alguns alunos quando foram se conectando na internet e coletando informações de vídeos, desenhos e figuras. As possibilidades de conexão virtuais facilitaram as aprendizagens de temáticas relacionadas à Geografia, especialmente para os alunos que liam e escreviam com dificuldade.

Observando as anotações do aluno é possível perceber seu envolvimento com a investigação. Seu interesse pelo tema produz uma interação que nem admite a possibilidade de encaminhamento de ações diferentes daquelas que envolvem a sua pesquisa. O processo desencadeado pelo interesse se traduz, tanto para aqueles que tinham fluência na leitura e escrita, quanto para os demais, nem sempre muito capazes nesses aspectos.

A escola tem como compromisso o aprender. Por isso, é fundamental que valorize mecanismos que produzem contatos aprendentes, independente de suas características.

Aceitar todas as possibilidades de interação é condição para que o trabalho pedagógico aconteça. Aprender não é algo que está em determinado lugar, mas está no processo de transformação e efetiva-se nas experiências de interação.

O conhecimento é produzido na interação e interfere na estrutura daqueles envolvidos no processo, independente da forma como aconteçam. Depreende-se daí o papel da escola na criação e na manutenção das possibilidades conectivas nos diferentes ambientes, para além da sala de aula.

A caminhada cognitiva é constituída nos processos interativos e caracteriza-se por constante negociação entre os participantes do processo. Cada integrante é diferente e, portanto, fundamental no processo. Suas possibilidades de interagir estão relacionadas às possibilidades de produzir conhecimentos. A eficiência desse processo se constitui especialmente na escola e, por isso, cabe a ela ampliar as preocupações com os mecanismos que produzem interação, como aqueles vinculados à escrita e à leitura eficientes.

As interações produzidas pelos bilhetes foram limitadas pelas dificuldades ligadas à apropriação da linguagem oral e escrita. Esse fato repercutiu na aprendizagem de Geografia dos alunos.

## **4 PENSANDO SOBRE OS PENSAMENTOS: OS PROJETOS PRODUZINDO DESLOCAMENTOS PEDAGÓGICOS**

### **4.1 OS DESLOCAMENTOS QUE IMPULSIONAM: ALCANCES DA PROPOSTA COM PROJETOS**

A Pedagogia de Projeto tenciona as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, propondo outro olhar sobre o ensinar e aprender. Põe a descoberto as fragilidades do processo instalado e a inoperância da sala de aula, para contemplar os desafios a serem enfrentados pelos sujeitos que vivem no século XXI. Revela a necessidade de repensar os espaços de ensinar e aprender e aponta a urgência em revisitar planejamentos e ações, ainda que tal contexto já esteja exaustivamente discutido em diferentes instâncias. Essa situação reveladora produz instabilidade.

Depreende-se daí possibilidades e alcances da proposta, mas também fragilidades e limites. Esse interjogo produz um movimento pretensioso de criação e descoberta de novos espaços para aprender, pois redireciona o trabalho escolar, dando visibilidade ao potencial de fundação de novos sentidos para a escola e de êxito no trabalho pedagógico. Redimensiona e qualifica o ensinar e o aprender a partir da escola.

As concepções expressas no movimento de transformação gerado pelos projetos, ao mesmo tempo em que proporciona novas alternativas, contaminando, mobilizando e impulsionando o processo, ocasiona espanto, inércia e imobilidade, porque sua efetivação exige deslocamentos. Convicções já consolidadas precisam ser revisitadas a fim de que novas sejam acolhidas. Essa desacomodação, se por um lado provoca entusiasmo e dinamismo, por outro cria insegurança e receio, emperrando o desenvolvimento das propostas e até frustrando expectativas.

A escola não depende só dos professores e do espaço da sala de aula para alcançar resultados satisfatórios, pois sua configuração inclui outros espaços e sujeitos. É preciso o envolvimento dos muitos atores que participam dessa caminhada para que os processos se desenvolvam. Ao serem sacudidos e desestabilizados pela proposta de projetos, os atores envolvidos com a escola desencadeiam diferentes movimentos, e o ambiente escolar reconfigura-se. O sucesso ou o fracasso do empreendimento com projetos é resultado das ações e do comprometimento das diferentes instâncias da sociedade.

Nesse cenário, é fundamental dimensionar o alcance e as fragilidades da Pedagogia de Projetos em suas diferentes iniciativas, enquanto práticas pedagógicas. Todas contribuem para enriquecer o processo, produzindo reflexões, avanços e instabilidades que merecem atenção porque expressam potenciais, mas também limitações.

A Pedagogia de Projetos mostra seu alcance especialmente no que diz respeito ao que fragiliza a escola: a formação do sujeito/cidadão.

Os projetos apresentam-se como possibilidade de desenvolver uma proposta que aproxima, efetivamente, o sujeito de suas necessidades e interesses. Trabalhando-os fundados na curiosidade e na concretude das realidades, transformam informações em conhecimentos significativos que servem como referências para enfrentar os desafios do viver profissional e pessoal. As experiências e vivências são ampliadas e ressignificadas no contexto das diferentes realidades, e os alunos são inseridos na animação do mundo de forma participativa, constituindo-se cidadãos. Aquilo que é aprendido no processo compõe a rede de possibilidades para a solução dos desafios a serem enfrentados no curso da sua existência.

A sala de aula é um lugar da informação, mas especialmente de produção de sentidos porque conectada ao mundo. Constitui lugar que, para além da informação, favorece o desenvolvimento do pensar sobre a imprevisibilidade e a complexidade. Os alunos desenvolvem instrumentais cognitivos que permitem articular as informações, criando possibilidades para aprender aquilo que lhes possa ajudar no enfrentamento dos problemas do mundo. Não acumulam informações para resolver problemas já experimentados em aula, mas ampliam sua capacidade de pensar novas soluções para contextos diversos.

Trabalhar com projetos significa exercitar a participação, o posicionamento, a argumentação, os enfrentamentos, os deslocamentos e a alteridade, em contraposição à apatia da escuta, do conformismo, do aceite, do individualismo e da banalização dos cotidianos. Os alunos são instigados a lançar mão de suas ideias, agora percebidas como significativas para a aprendizagem em todas as suas facetas. Desenvolvem atitudes de comprometimento com o que expressam e realizam. Os alunos defendem pontos de vista com fundamentos argumentativos, respeitando o direito e a liberdade de comunicação de pensamentos, decisões e ações e aprendem a responsabilizarem-se por seus pensamentos e atitudes. Os projetos contribuem para o desenvolvimento da autonomia, conforme se depreende da reflexão da professora no fragmento de portfólio:

Os projetos efetivamente pareciam projetos, diferentemente daquilo que tinha acontecido até esse momento. Eles sentaram em grupo, iniciaram a leitura dos

materiais (fontes de informação) e procuraram responder as suas questões de pesquisa. Nesse movimento percebi aquilo que considero um grande ganho: a construção da autonomia (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Outro aspecto fundamental nessa proposta refere-se aos processos interativos. A interação provoca aprendizagem. No movimento dos encontros, da conversa, produz-se conhecimento. As trocas oportunizadas pelo contato entre os alunos durante os projetos favorecem apropriação, reapropriação e recombinação das informações produzidas no espaço da sala de aula ou em espaços diferentes, mas transportados para esse ambiente, redimensionados. Promove-se o convívio coletivo e as implicações que acarreta. Estar na sala de aula é incluir aprendizagens de conceitos, mas também de atitudes e compromissos sociais e políticos.

Os contatos entre os sujeitos que interagem nos grupos incitam a transformação de cada um e do grupo. Todos são transformados ao transformarem. As ligações produzidas pelas interações entre os sujeitos, ainda que possam parecer ultrapassada, na perspectiva do indivíduo, são fundamentais porque promovem cooperação e colaboração, importantes ações para aprendizagem, especialmente valorizadas na Pedagogia de Projetos. Os trabalhos em grupo e as ações coletivas são privilegiados como fonte de exercício dessas práticas porque, em interação, os sujeitos ampliam e aprofundam suas aprendizagens e saberes. A incompatibilidade entre a ética do viver individual e a do viver coletivo é revertida, fortalecendo práticas cidadãs.

Trabalhando com projetos, os alunos estão mais preparados para as emergências de um espaço-tempo que remete à necessidade de viver num contexto de complexidade. Impõe-se pensar formas de ensinar que aproximem os sujeitos do novo olhar sobre o viver, aquele que privilegia a compreensão da totalidade que preconiza a pedagogia do ambiente, como diz Leff (2008):

[...] que deve ser enriquecida com uma *pedagogia da complexidade* que induz os alunos a uma visão de multicausalidade e interrelações de seu mundo nas diferentes etapas do desenvolvimento psicogenético, que geram um pensamento crítico e criativo baseado em capacidades cognitivas (LEFF, 2008, p.103).

O desafio constitui-se em proporcionar propostas pedagógicas focalizadas na complexidade. Ensinar e aprender, ainda, acontecem a partir do paradigma da ciência moderna, fragmentado, linear e baseado na homogeneidade de ações pedagógicas. O professor controla a aprendizagem dos alunos a partir de um modelo definido de antemão como a única

possibilidade. A multiplicidade de pontos de vista, a incerteza das certezas e a provisoriedade do conhecimento estão longe das propostas pedagógicas a serem consideradas no processo de aprendizagem escolar. A Pedagogia de Projetos instiga esse outro olhar sobre o aprender e ensinar, privilegiando o aluno em sua relação com o mundo e deixando-o mais envolvido com o aprender. No trecho que segue, a professora marca essa situação quando relata o espanto de uma aluna com as atitudes do grupo.

Essa aula foi tão expressiva, que uma menina me disse:

“- Profê! Como a aula está boa, hoje! Todos estão conversando sobre os projetos, estudando e comportados.”

Ela se referia ao fato de não estarem caminhando pela sala, trocando de lugar e batendo nos colegas, mas discutindo e trabalhando sobre os temas de seus projetos (Comentário por E-mail da professora)

Os projetos buscam atender as demandas dos sujeitos desse espaço-tempo, associando o aprender ao conhecimento do cotidiano vivido. Procuram torcer as metodologias e os currículos, reposicionando as formas propostas, criando novas e/ou redimensionando concepções desgastadas e inoperantes, ainda em prática no espaço pedagógico. Enquanto investigação/pesquisa, capacitam os sujeitos a formularem questões e a escolherem as estratégias apropriadas para a solução dos desafios a que se propõem. Pesquisar impõe ritmos e encaminhamentos próprios ao aprender. Não há rotas a perseguir, nem modelos a seguir. O que será aprendido relaciona-se ao desenvolvimento do pensamento, à ampliação da capacidade de pensar sobre, de criar estratégias para solução de questões diferentes daquelas já experimentadas. Relaciona-se a enfrentar as demandas de diferentes ordens, sobre as quais ainda nada sabemos; a aprender a viver na incerteza, habilitado à certeza de que é possível enfrentá-la; a assumir que o pensamento é tanto mais criativo quanto menor forem as determinações e as imposições.

Ensinar com projetos é privilegiar o processo, o meio, o movimento, o devir. É criar possibilidades e ferramentas para pensar e viver nesses espaços. É produzir condições para que os sujeitos se construam na interação, aprendendo de forma criativa e habilidosa a enfrentar desafios. As informações, apesar de necessárias, constituem-se em repositórios ao alcance de todos, disseminadas em diferentes meios. Sua articulação e processamento requerem novas habilidades, muito mais ligadas à produção de sentidos do que à repetição de situações já vividas. Favorecer a ampliação de ferramentas que ajudem os sujeitos a pensar as

soluções para as provocações da vida aproxima-os das demandas sociais. Como afirma Macedo (1999):

Vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, em que o problema nem sempre está na falta de informações, pois o computador tem cada vez mais o poder de processá-las, guardá-las ou atualizá-las. A questão está em encontrar, interpretar essas informações, na busca de solução de nossos problemas (MACEDO, 1999, p. 8).

As oportunidades de produzir conexões, movimentos e pensamentos instrumentalizam para participar, transformar e efetivar a construção da sociedade, qualificando ações demandadas pela compreensão dos contextos e leituras de mundo.

A proposta introduz um olhar diferenciado também na relação professor-aluno-conhecimento. Os conteúdos/informações antes estabelecidos pelo professor como necessidades e verdade agora são redefinidos a partir de negociação, porque os objetivos estão nos processos e não nos produtos. O foco do trabalho pedagógico passa a ser o aluno. Busca-se contemplar seus interesses e curiosidades, deixando-os mais envolvidos com o aprender. As propostas associam interesses de alunos e professores, ainda que pareçam prevalecer os desses últimos.

Mudar o foco do processo de aprendizagem significa transformar as necessidades dos alunos em objetivos dos professores. Ao contrário do que possa parecer, esse movimento amplia as chances de êxito do trabalho pedagógico porque não retira do professor seu papel de orientador e condutor, mas transforma-o em articulador/gerenciador do processo.

O professor desempenha papel relevante orientando e indicando possibilidades, refletindo sobre resultados, valorizando as ações e a diversidade de encaminhamentos propostos pelos alunos. Busca articular o que é produzido, questionando, refletindo e indagando sobre as alternativas propostas e os pontos de vista destacados pelos alunos. Essa condição promove alterações no seu fazer pedagógico porque deixa de ser o sujeito magistral de quem se espera “aulas” e torna-se aquele que encaminha, promove, organiza, provoca e ajuda a encontrar os caminhos. Como professor especialista, despe-se de sua capa de autoridade/perito para atuar como aquele que promove a aprendizagem integrada, articulando conhecimentos científicos àqueles que emanam da vida, do cotidiano das vivências.

A Pedagogia de Projetos investigativos pressupõe um ambiente de aprendizagem diferente. A antiga sala, onde a relação estabelecida era “professor ensina e aluno aprende”, muda porque agora ambos aprendem e em circunstâncias variadas. Há múltiplas

possibilidades de coletar informações. Livros, revistas, jornais, internet, entrevistas com pessoas fonte, visitas, conversas informais, entre outras, as quais representam fontes significativas porque exploradas como partes de um conjunto que antes, isoladamente, se descaracterizava. A informação não é mais a ferramenta principal do professor, já que é disponibilizada em quantidade e variedade por muitas fontes. O papel do professor é outro. Ele precisa articular, provocar e organizar os processos de aprendizagem a partir das informações coletadas. Precisa deslocar-se de sua antiga função controladora para outra função, a de coordenador do processo, e precisa auxiliar a compreensão da complexidade do mundo. Nesse sentido, o recorte do portfólio da professora ilustra uma ação que desencadeia aprendizagens a partir dos projetos:

Estou articulando as informações que os alunos do projeto Origem dos Sobrenomes estão produzindo. Tenho chamando atenção do grupo sobre os migrantes que povoaram Santo Antônio da Patrulha. Alguns mostraram entusiasmo porque perceberam que têm esses sobrenomes (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Nessa nova condição, o professor ensina organizando o conteúdo sob outra lógica, aquela que facilita a apreensão, a articulação das informações e o desenvolvimento do pensamento. Trabalha a partir de demandas dos alunos gerenciando a diversidade dos processos que estão em curso na sala de aula. Foca a aprendizagem em necessidades e interesses, valorizando experiências e conhecimentos culturais e sociais dos alunos. Articula as informações produzidas nos projetos para compor novos sentidos e expressar a complexidade do conhecimento. A sala de aula deixa de ser o lugar da acumulação, para tornar-se o lugar da produção, da compreensão, das impermanências e conectividades do mundo. Por caminhos diversos, professores e alunos produzem resultados significativos, transformando as práticas pedagógicas em possibilidade de autoprodução.

O aprender constitui-se em investigar temáticas significativas, respondendo ao que é a necessidade imediata sem fugir do compromisso com a sistematização e os processos de desenvolvimento dos sujeitos, valorizando o aluno e sua relação com o mundo, oportunizando a construção da autonomia e a formação cidadã.

Investigar não é tarefa fácil, porque impõe, aos alunos, sistêmicas que demandam desacomodação e compromisso com escolhas, soluções e decisões. É nessa caminhada que os sujeitos vão constituindo seus espaços de atuação, manifestando concepções e pontos de vista, trocando ideias e opiniões e convivendo com as singularidades. A pesquisa passa a ser um



propulsor do ensinar/aprender numa sociedade em que a informação é tão banalizada e disponível. A proposta transforma o espaço escolar porque, ao instigar a curiosidade, produz múltiplas possibilidades. Na concepção rizomática de conhecimento, cada encontro é uma nova oportunidade, mais um caminho, experimentação. Os ambientes de ensinar tornam-se desejantes do aprender, ressignificando o espaço escolar. No fluir do trabalho, foram criados alguns desses ambientes, como demonstra o relato da professora:

...eles adoram sair da sala para realizar as atividades. Gostam de usar o computador, pois ao contrário das outras situações de aula esse equipamento permite que participem e se envolvam. Isso acontece, não só porque a máquina é mobilizadora, mas fundamentalmente porque nesse equipamento a leitura não é imprescindível. Eles podem então conhecer novos fatos e situações. Também manifestam entusiasmo quando abro o porta-malas do carro e deixo que mexam nos livros. Essas situações informais são ambientes significativos porque nele diferentes alunos aprendem (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Pensar o aprender na concepção rizomática aproxima o aluno da contemporaneidade, valorizando os processos e as conexões fomentadas no movimento, no enfrentamento do viver-mundo. O currículo proposto agora é flexibilizado, porque constituído no entrelaçamento das ações e nos contatos dos sujeitos. As aprendizagens não são prévias, mas se constroem na trajetória de cada sujeito no movimento de sua existência. Os currículos, então, são únicos e produzidos no devir de cada um. À escola compete criar as oportunidades para provocar aprendizagens que irão compor os currículos individuais. O currículo é, então, revisitado, estabelecendo-se novos sentidos às ações produzidas em seu interior, currículo em movimento, rizomático, que se constitui nas bifurcações, nos encontros imprevisíveis, nas possibilidades, na diferença.

Kroef (2001) esclarece que nesse enfoque:

[...] o currículo produz-se não como ponto de partida da ação pedagógica, mas como um atravessamento de movimentos com variadas proveniências, na medida em que modifica as velocidades e a direção dos fluxos, como uma espécie de zona de intensidades sem centro, vislumbrando as trocas de saberes (KROEF, 2001, p. 5).

O currículo produzido a partir dos projetos tem nova configuração e admite a incerteza, a inquietude, a sensibilidade, a emoção e a humildade como componentes do processo de aprender; por isso, contemporâneo. O trabalho com projetos propõe o encaminhamento que contempla esse olhar sobre o currículo.

No entrelaçar dos fios pedagógicos agrega-se a questão da indisciplina, empecilho muito forte para a consecução das práticas dos professores, independente do nível de escolarização dos alunos. Professores remetem a experiências de violência e desrespeito vividas em diferentes etapas da escolarização e relatam sua incapacidade para resolver esse problema, descrevendo sua condição de desânimo frente ao contexto. Uma professora de séries iniciais conta sua experiência e descreve como se sente impotente frente a essa demanda.

A escola é mesmo assim, até eu que já trabalho na área há quase cinco anos, às vezes, ao retornar para casa me escabelo pensando no que vou fazer para modificar minhas práticas, para prender a atenção das crianças. A violência é algo gritante, e a nossa proposta é dar voz a estas crianças! O que será que elas estão querendo nos dizer, agindo assim? Nós nunca estaremos prontas para tal desafio. Num desses dias, me peguei pensando sobre qual seria minha relevância, real, para essas crianças (Mensagem de professora para colega, via E-mail).

Os projetos buscam encaminhar um trabalho diferenciado, mais condizente com as necessidades da sociedade do século XXI, algo que procure atender às expectativas e demandas desse tempo, da fluidez das coisas. Um tempo em que os desejos envelhecem com tamanha rapidez que parece desnecessária a luta por sua conquista. Tudo tem prazo de validade, quase sempre vencendo num tempo curto. Os projetos, à medida que introduzem mudanças no cerne do processo, buscam atender a fluidez da contemporaneidade e manter alunos e professores mobilizados com o trabalho. Os alunos porque estabelecem trajetórias interessantes e condizentes com seus desejos, ainda que momentâneos. Os professores porque percebem seus objetivos encaminhados e, na maioria das vezes, contemplados. Há um envolvimento espontâneo que emana do próprio trabalho, do que ele representa para cada sujeito, isto é, do viver o projeto. A cumplicidade, expressa na cooperação e colaboração, dá um novo sentido ao trabalho pedagógico. As dinâmicas, em que há os deslocamentos para buscar informações e/ou trocar ideias, bem como, as conversas entre os grupos e/ou pares são uma prática no trabalho com projetos. Uma das razões porque a Pedagogia de Projetos atende as demandas desse tempo, está na oportunidade de conviver e interagir. O aprender se produz na ação, na mudança, no confronto, na variedade de possibilidades e no fluxo. A lógica do aprender pressupõe outros olhares, outras organizações espaciais para a sala de aula, outras salas de aula, outras demandas, mas que, nem por isso, deixam de criar ambientes aprendentes. As reflexões produzidas no portfólio da professora ilustram essas ideias:

Observando os alunos em situações diferentes daquelas em que estão sentados copiando, percebem-se muitas mudanças em suas atitudes. Tal contexto gera possibilidades para intervenção que favorecem aprendizagens e ampliam a compreensão do espaço. Trabalhar com diferentes situações, espaços e materiais permite que compartilhem ideias, colaborem e brinquem, demonstrando outra relação com o saber (PORTFÓLIO DA PROFESSORA).

Nesse sentido, a introdução da investigação como metodologia para aprender e ensinar, proposta no trabalho com projetos, tem remetido a “tranquilidade” que mantém professores e alunos envolvidos com o aprender, porque traz, na sua essência, a impermanência do conhecimento, a dúvida da investigação e o desapego da rigidez dos modelos, características afinadas com o mundo desse tempo. Essa forma de ensinar encaminha a formação de sujeitos mais aptos a viver no século XXI. Conforme Porcheddu e Bauman (2009): “sujeitos que produzam soluções privadas para problemas derivados da sociedade.”

Esse ensinar e aprender, que procura revisar conceitos pedagógicos duros e incompatíveis com as exigências da contemporaneidade, encaminha ações que contemplam a reflexão, a autonomia, a cooperação, o compartilhamento e o respeito, aspectos da educação bastante significativos e pouco desenvolvidos no atual contexto, ainda que muito referidos na literatura específica.

A introdução da investigação no espaço de sala de aula, proposta pelos projetos, desestabiliza as formas de ensinar escolares, porque encaminha ações menos diretivas. Essa instabilidade, ao mesmo tempo, instala a desordem interferindo nas formas sequenciais e previamente definidas de aprender, utilizadas na maioria das salas de aula, e busca desenvolver a autonomia. Enquanto metodologia, valoriza a associação de processos de pensamento divergentes e convergentes.

A investigação caracteriza-se por associar processos divergentes e convergentes às formas de ensinar e aprender. No processo divergente, os alunos são imersos no universo das possibilidades, realizam escolhas, definem questões, exploram diferentes contextos e, no movimento dessas ações, defrontam-se com o inesperado, com o novo, com a impossibilidade e com a incerteza. O processo divergente caracteriza-se por apresentar muitos desvios, entroncamentos e descaminhos, motivos para o exercício do diálogo, da conversa, da troca, da experimentação e da reinvenção. As veredas se constituem no processo, fruto das ações e reflexões coletivas. Os espaços a percorrer são desconhecidos, constituídos de muitos entroncamentos ou entrelaçamentos. As dúvidas são temporárias, ainda que permanentes, pois

geradas no fluxo de um viver em contínua transformação. Os alunos são jogados nesse turbilhão e precisam arregimentar esforços no sentido de encaminhar soluções para vencer essa empreitada.

Assim como o pensamento divergente é fundamental para o desenvolvimento criativo, exploratório, novo, de deixar fluir, de observar e de interagir, há também a necessidade de convergência nesse processo. Caracterizado como uma forma de organização que busca vencer a tensão produzida pela variedade de alternativas e pelas possibilidades produzidas pelo pensamento divergente, o pensamento convergente instiga a superação do caos criado, auxiliando os alunos a organizarem-se, integrando informações e ideias e estruturando dados na tentativa de encontrar as lógicas do caos criativo.

As duas formas de pensamento – convergente e divergente – pressupõem articulações para produzir conhecimento. Ambas são importantes e atuam de forma simultânea, alternando-se num jogo dialético para que os alunos produzam conhecimentos mais afinados com a contemporaneidade e compreendam os contextos.

Outro aspecto marcante dos projetos é a capacidade de transformar temáticas, às vezes banais, em objeto de pesquisa e permitir aprendizagem para além da programação previamente definida pelos currículos. Os projetos articulam o currículo promovendo a formação de redes de conhecimento, tecendo informações/conteúdos para responder as questões propostas pelos alunos. Os conteúdos constituem-se em peças de um quebra-cabeça e expressam um sentido quando percebido em seu contexto. Assim, produzem-se encaminhamentos que ressignificam conceitos, como aqueles vinculados à disciplinaridade, que, apesar de rechaçados nos escritos teóricos, ainda são muito caros aos professores e às escolas em suas práticas cotidianas.

O arranjo proposto na tessitura de diversas áreas de conhecimento permite a visão integradora das informações, o que facilita a compreensão dos contextos e das diferentes realidades. Criam-se oportunidades de descoberta, de reflexão, favorecendo a geração de novos conhecimentos. A Geografia sente-se especialmente contemplada, porque esse encaminhamento autoriza a leitura do espaço com mais propriedade.

Essa proposta é uma forma de estabelecer um elo maior entre aquilo que é proposto para o ensino de Geografia nos escritos e aquilo que efetivamente acontece. É significativa, pois valoriza o trabalho do professor, qualifica a aprendizagem dos alunos, aproximando planejamentos e práticas das concepções sobre ensinar e aprender Geografia.

A Pedagogia de Projetos não é uma solução mágica para resolver os problemas do ensino atual – em especial os da Geografia –, mas certamente é uma possibilidade concreta de tornar os alunos conhecedores da Geografia da vida, aquela que pode lhes ajudar a pensar o mundo e suas transformações, instigando-os a interagir. A Geografia que valoriza o vivido e as realidades procurando compreender a espacialização dos cotidianos. A Geografia que tem no seu conteúdo mais do que informações, que tem elementos para promover os deslocamentos tão necessários à condição de sujeitos, deslocamentos ainda distantes dos alunos que frequentam as salas de aula.

#### 4.2 OS DESLOCAMENTOS QUE IMOBILIZAM: DESESTABILIZADORES DA PROPOSTA DE PROJETOS

A Pedagogia de Projetos coloca em evidência as fragilidades do ensinar e aprender ao evidenciar a necessidade de sua adequação ao contexto contemporâneo. Gera tensionamentos e “arranha” concepções já estabelecidas, produzindo ações e reações distintas, limitantes do avanço e da execução dessa proposta. Assim, observando e analisando o ambiente em que a educação escolar se desenvolve, é possível refletir sobre por que as concepções estão tão arraigadas e provocam resistências materializadas na rejeição e na negação do trabalho com projetos, mesmo antes de sua implementação.

##### 4.2.1 As tensões e as resistências no contexto escolar

A complexidade do processo estabelecido pela introdução de outro olhar sobre as práticas escolares tem dado lugar a tensões que aparecem em diferentes instâncias e ambientes, dentro e fora da escola. Há tensões de ordem cultural, física, pedagógica e política, mas as resistências mais intensas são as de ordem pedagógica, talvez uma expressão das demais.

Os professores reagem com desconfiança em relação à validade da Pedagogia de Projetos porque a proposta revisita as concepções arraigadas e as questiona, argumentando sobre sua validade no processo de apropriação de conhecimentos. Essas provocações geram ações que impelem as iniciativas fundadas nas concepções associadas aos projetos. Destacam-

se nessa caminhada a valorização do olhar dos alunos, a priorização de seus interesses e expectativas em relação ao que é pertinente aprender.

Pensar o ensinar a partir dos interesses dos alunos é um empreendimento que desarticula a estrutura do planejamento organizado a partir da perspectiva do professor na forma de listagem de conteúdos dados como necessários a determinado ano/nível de ensino. Aceitar o movimento que põe em dúvida a autoridade do professor como o sujeito que determina o que, o porquê e como será realizado o trabalho pedagógico significa descaracterizar essa figura enquanto sujeito do processo. Tal concepção consolidada perante a sociedade e o próprio docente desestabiliza-o em relação ao que tem sido seu elemento de sustentação, a especificidade do seu campo de conhecimentos e as ações pedagógicas dele decorrentes. Perdendo o controle do conteúdo e do que acredita ser relevante aprender, sente-se ameaçado.

Ao encerrar a possibilidade de desconhecer as sequências a serem estudadas, já que as temáticas de investigação emanam do aluno, produz-se um incômodo expresso na insegurança. O professor torna-se vulnerável aos questionamentos que, segundo a visão tradicional, expõem fragilidades e podem desarticular os instrumentos de poder nas salas de aula. O professor sente-se ameaçado naquilo que o sustenta: o conhecimento. Enfrentar questionamentos oriundos de uma lógica diferente da estabelecida até então deixa o professor assustado, impondo resistências. Ele manifesta críticas pouco consistentes que não se sustentam frente às concepções pedagógicas contemporâneas, como as dos projetos.

A necessidade de manter-se atento às possibilidades de articular às temáticas propostas pelos alunos os conteúdos geográficos causa desconforto. Esse contexto introduz novos elementos nas práticas pedagógicas, produzindo movimento e insitando o deslocamento dos professores para que pensem formas mais atuais de trabalho. É preciso enxergar aquilo que é a curiosidade do aluno, o conteúdo geográfico pertinente naquele momento. Isso significa fazer da Geografia um espaço interessante, significativo, que dá sentido ao estar estudando. Tal movimento reposiciona conceitos geográficos, agora articulados, compondo quebra-cabeças que descortinam a compreensão das espacialidades. Depreende-se dessas atitudes disposição e envolvimento, algo nem sempre muito fácil de ser acolhido, porque exige muito estudo, planejamento, compartilhamento e, especialmente, reflexão, ações necessárias, mas distantes das salas de aula.

Os interesses dos alunos, o movimento da sala de aula e do mundo, as diversidades relacionadas a espacialidades e às necessidades individuais, entre outras marcas desse tempo,

precisam estar presentes no cotidiano da escola, ainda que perturbem o viver do professor, dadas suas características de instabilidade, provisoriedade, multidirecionalidade e transformação. A fluidez do mundo está na sala de aula e é o desafio do ensinar na contemporaneidade. Como lidar com isso sem estar preparado para tanto? O que o professor aprendeu no processo de formação que lhe instrumentaliza para ser esse profissional? Justificam-se as atitudes de rejeição e de rechaço, mesmo que as condições de ser professor, sem condições de o ser, seja algo comum, também, àqueles mais experientes. Baumann (2008), comentando sobre o ensinar na contemporaneidade, coloca que os desafios desse tempo são incomparáveis a tudo que já vivemos. São muito diferentes, em todos os aspectos já vivenciados em outros tempos. Não estamos preparados para educar, o que implica, segundo Baumann, aprender a arte de preparar as próximas gerações para viver nesse mundo.

Então, atitudes de desprezo em relação à proposta podem estar ligadas à formação do professor. Os professores, em sua maioria, são egressos de cursos de formação que privilegiam os conteúdos em detrimento das questões pedagógicas, destacadamente tidas como menores e, por isso, não merecedoras de atenção. Essa desvantagem faz com que os professores cheguem às salas de aula despreparados, com pouco conhecimento das questões pedagógicas, psicológicas e sociais. Embora eles conheçam as especificidades, só isso não os prepara para ensinar e, na maioria das vezes, não obtêm os resultados necessários no cotidiano da sala de aula. O conhecimento específico é importante, mas não garante um trabalho de qualidade. Outras questões que emergem da prática precisam ser contempladas na universidade. Nesse sentido é comum escutar depoimentos como “[...] não fui preparada para lidar com alunos “difíceis”, “[...] os alunos não querem mais estudar! Eles vêm à escola para brincar!”. Esses professores não conseguem aquilatar as dimensões dos desafios a enfrentar, porque não refletem sobre esse espaço-tempo nem sobre as implicações decorrentes dele.

Ser professor é, também, estar preocupado com questões relacionadas a aspectos psicológico, sociais e culturais, com o viver do adolescente e da criança, com as culturas juvenis. Morin (2000) salienta esse aspecto ao destacar a necessidade dos professores educarem-se a respeito do mundo e da cultura. Caso contrário, acabamos remetendo o problema a uma situação simplista como a externada no depoimentos. Educar, como afirma Morin (2000, p.65), “deve contribuir para a autoformação da pessoa e ensinar como se tornar cidadão.”. Isso impõe que o professor amplie e diversifique seus conhecimentos e que se mantenha em formação.

Associa-se à compreensão da contemporaneidade o fato dos sujeitos recém-formados e os professores em geral não se colocarem como aprendentes, isto é, não se constituírem como sujeitos em permanente formação: estudando, lendo, participando de grupos de discussão e refletindo sobre suas ações. Incentivados por gestores de diferentes instituições nas instâncias públicas e privadas, os professores realizam formação e, aparentemente, estão em processo de formação. O que precisa ser destacado é a relação que eles mantêm com essas atividades. De um modo geral, são encaradas como compromisso profissional, como uma atividade que precisa ser realizada, independente de ser percebida como necessária às ações pedagógicas do cotidiano. Os conhecimentos adquiridos durante a formação não servem como referências para repensar as práticas. As aprendizagens produzidas nesses contextos, ou fora deles, continuam no nível da teoria, distantes dos espaços escolares enquanto práticas.

Os espaços de reflexão e estudo nas escolas são subdimensionados e acabam sendo extinguidos pela escassez de propostas e da participação dos professores. Contribui para essa situação a estrutura engessada, que só entende o ensinar como o trabalho em sala de aula.

Outros olhares sobre o que significa ensinar e aprender implicam em desarticular propostas já consolidadas, experienciar situações diferenciadas que demandam alterações nas rotinas já estabelecidas, redefinir organizações espaciais, novas relações de poder, e romper estruturas pedagógicas moldadas em concepções tradicionais de escola e do mundo. As aprendizagens oriundas das formações, dos grupos de estudos, das trocas, dos experimentos e das leituras tocam nessa questão.

Documentos, discursos, trabalhos científicos, pesquisas, entre outros instrumentos de reflexão sobre as questões educacionais não têm espaço nas práticas cotidianas da escola. Há um descompasso e fissão entre as escalas de produção de conhecimento. O conhecimento da escola é prático e emana da vivência, do cotidiano do movimento produzido pela escola em suas idiosincrasias. Aquele produzido no mundo acadêmico é visto como teórico e distante das necessidades e desejos da escola e, por isso, desconsiderado e desqualificado enquanto possibilidade de solução para os desafios do dia a dia. Normalmente, há dificuldade em estabelecer vínculos entre as questões que emanam da prática e as discussões teóricas, leituras e estudos. Articular teoria e prática representa despojar-se dos preconceitos em ambos os lados. Significa também esforço intelectual, físico, comprometimento com a transformação e encaminhamento de propostas alternativas, muitas vezes impossibilitadas pelas condições de trabalho dos professores.



Há significativa mudança nas concepções de ensinar e aprender nas estatísticas e políticas públicas propostas pelas diferentes instituições privadas ou públicas. Os relatórios explicitam indicadores de qualidade da educação atestados por meio da formalização de avaliações (IDEB, Prova Brasil, SAEB, ENEM). Esses dados pouco ou quase nada mostram sobre a real situação da aprendizagem. Os programas de livro didático (PNLD) e a distribuição de outros materiais pedagógicos contribuem pouco para os resultados esperados – a aprendizagem.

A efetiva mudança no processo acontece em situações especiais, muito mais pelas iniciativas pessoais do que pelas condições que o sistema oferece. Há professores afetados pelas aprendizagens realizadas nos espaços de formação, iniciando um movimento de transformação ainda pouco expressivo porque constitui-se em práticas pontuais que pouco repercutem na escola como um todo e que acabam engolidas pelas questões políticas relacionadas à sua implementação.

Os movimentos de inovação são abortados na escala local (escola). As políticas educacionais não implementam as condições para sua efetivação, tanto no âmbito das redes, quanto no da escola. As primeiras não valorizam as propostas que remetem à mudança e à qualificação do ensinar e do aprender, impondo restrições e dificuldades de acesso as condições materiais e humanas para sua efetivação. Excesso de alunos, de turmas, controles burocráticos, bem como escassez de investimentos não favorecem ações inovadoras. Ao contrário, têm produzido acomodação e desinteresse em executar um ensino mais condizente com as necessidades sociais. Há poucos espaços de valorização das ações que visam atender as demandas dos sujeitos no que diz respeito à educação para cidadania, ainda que esses sejam os discursos produzidos por todas as redes de ensino e órgãos governamentais. Sobre a desarticulação das propostas, ouvi o seguinte depoimento de uma professora/estagiária que passou um mês organizando o trabalho a ser realizado com um grupo de alunos:

“[...] Infelizmente cancelaram meu Trabalho de Campo ao Ceclimar hoje. A turma não terá aula. Não entendi direito o motivo porque quando a coordenadora me ligou o telefone apresentou corte na fala e a ligação era interrompida. Eu entendi que a titular sumiu e eles liberaram as crianças para retornarem as suas casas na segunda-feira às 10h30min. Elas só voltarão na quarta-feira. Meu trabalho, também se foi. (risos)”(Mensagem via E-mail de uma aluna-estagiária para a professora orientadora).

A tradição de planejamentos lineares, obedecendo sequências predefinidas, fruto de um currículo fora do seu tempo porque ainda preocupado com o acúmulo de informações,

mantém o professor em conflito permanente. Se, por um lado, filia-se à proposta, por outro precisa dar resposta às organizações programáticas. Nesse interjogo, fragiliza-se e tem suas convicções postas em xeque, já que a burocracia da escola e tudo que a rodeia tem forte apelo, desmobilizando ações inovadoras especialmente em relação aos professores em início de carreira, inseguros em relação às questões do cotidiano profissional. Preencher cadernos, planilhas, participar de reuniões burocráticas e encaminhar rotinas técnicas tiram dos sujeitos os espaços para pensar e produzir trabalhos afinados com as necessidades desse espaço-tempo. O emaranhado das burocracias acaba tirando do foco a real discussão: a do ensinar e do aprender.

As escolas valorizam pouco as práticas pedagógicas diferenciadas, ainda que saibam que essas poderiam atenuar as questões que envolvem o seu cotidiano. Os problemas de aprendizagem dos alunos, as dificuldades de ensinar, a violência, a desmotivação dos professores e alunos, os problemas de infraestrutura, entre outros continuam sendo tratados de forma pontual, sem que haja uma efetiva preocupação com a realidade vivida ali.

Vivemos em outro tempo. A fluidez das relações espaço-tempo está exigindo outro olhar sobre a escola. Continuamos pensando nesse espaço como algo que tem referências no século XIX. A sala de aula de hoje não atende às necessidades dos alunos, nem mesmo às dos professores, pois ambos se encontram frustrados em relação às aprendizagens e ensinagens. Ainda que os projetos repensem e tragam outras alternativas aos desafios vivos na escola, sua concretização é pontual e depende muito dos sujeitos – professores – dispostos a enfrentar os empecilhos e a argumentar sobre seus resultados.

A proposta de um ambiente de trabalho diferenciado, redimensionado com a sala de aula mais flexível, conflita com os padrões existentes. Os professores não conseguem trabalhar numa sala de aula “desorganizada”, onde cadeiras e classes não demarcam espaços de poder predefinidos. Manifestam descontentamento e impossibilidade de controlar alunos que se movimentam buscando informações em diferentes locais. Também não permitem a conversa, ainda que ela ocorra, pois têm dificuldades de entendê-la como fruto dos processos interativos ligados à aprendizagem compartilhada e colaborativa. São muitas mudanças, mas necessárias. Os professores nem sempre encontram-se em condições de acompanhar esse processo porque, na maioria dos casos, essa não é uma prática que exercem. A escola como lugar da produção de conhecimento, onde convivem sujeitos com diferentes experiências, vivências, saberes, culturas, realidades e que, ao entrelaçarem suas vidas, criam diferentes alternativas de leitura do mundo, não existe.

Propostas alternativas, como a Pedagogia de Projetos, pressupõem mais liberdade de ação, ambientes mais democráticos e prazerosos para que a coleta de informações aconteça e a investigação se desenvolva. Nessa proposta, socializar informações, ambientes e equipamentos é fundamental para desencadear o processo de aprendizagem. Espaços escolares democratizados, que permitem a circulação de todos, criam as condições favoráveis à pesquisa. A biblioteca e o laboratório de informática, por exemplo, passam a ser locais valorizados, pois acumulam informações variadas. As pessoas e os objetos são fontes de informações e podem ajudar a solucionar os desafios produzidos na prática da pesquisa. Por isso, a sala de aula precisa ter outra dimensão, suas paredes precisam ser rompidas e os espaços ampliados. Todos e tudo precisam estar disponíveis para o uso dos alunos. Limitar datas e horários para o uso do computador, impondo restrições ao uso da internet e de programas, bem como definir números e estilos de livros a serem consultados fomentam descontentamentos e até desinteresse na realização das atividades. Quando isso acontece, o ensinar e o aprender são desmobilizados e as dificuldades para a construção de trabalhos qualificados surgem.

A formação cidadã, compromisso da escola, ainda apresenta-se aos alunos e professores como possibilidade. Criar as condições para um aprender fundado nos conceitos, habilidades, competências e valores é privilegiar a sala de aula como lugar da troca, da dialogicidade, da cooperação, do compartilhamento. É produzir um espaço de participação e formação de sujeitos que refletem e atuam sobre o mundo em que vivem. Ainda que muito evidenciado em teoria, não aparece nas práticas escolares e, por isso, a escola que existe não fornece as condições para autoprodução.

Comentando sobre seu trabalho em conversa informal, uma professora queixa-se sobre a indisciplina dos alunos e as atitudes que demonstram em relação às propostas alternativas. Ela destaca sua dificuldade em desenvolver suas práticas pedagógicas:

“Eu não quero fórmulas prontas... mas vejo que os alunos são o reflexo de uma educação tradicional, coisa que eu não consigo, não sei se é exatamente por isso que não estou conseguindo manter a disciplina necessária para a conversa, explicação, o diálogo... Eles querem o livro didático, ou atividades prontas e, eu desejava construir com eles as atividades. Mas vamos ver vai acontecer na quarta... Quem sabe com a construção das regras de convivência conseguimos tocar em frente, com sucesso, o projeto!”(Mensagem de professora para colega, via E-mail).

Forjados nessa condição, professores e alunos são meros receptores de tarefas a serem executadas. As possibilidades de constituírem-se movimentos de formação exercitando a recursividade, o questionamento, o pensamento complexo são apenas escritos de planejamentos, não se efetivando enquanto prática cotidiana. Inércia é a condição preponderante no espaço escolar. Os sujeitos são apolíticos. Poucos se posicionam, discutem e executam oposição. Isso tem gerado um vazio na formação dos alunos, pois é uma dimensão pouco privilegiada no exercício da docência. Nesse contexto, percebem-se poucas possibilidades de transformação.

O conhecimento do contexto em que atua tem papel relevante para o sucesso do trabalho do professor. Estar aberto ao diálogo com a comunidade, às questões de seu entorno, a saber quem são seus alunos e a saber que necessidades e interesses demandam favorece as ações pedagógicas porque estabelece vínculos afetivos, especialmente se estiverem trabalhando com Pedagogia de Projetos. Ensinar exige envolvimento e compromisso social, exige indagar-se sobre o seu papel político na sociedade e suas responsabilidades daí decorrentes. É possível perceber os alunos não aprendendo e os professores não se comprometendo com ações que possam reverter esse processo? É inviável ter alunos que não leem, escrevem ou compreendem, sem que isso possa interferir nas ações dos professores. Qual é realmente o papel do professor?

Na maioria das vezes, o professor vê o ensinar como uma tarefa a ser cumprida durante o tempo em que está na escola. Seria esse seu comprometimento enquanto sujeito? Essa atitude descomprometida revela uma desmotivação assustadora, pois tem remetido a situações preocupantes em relação à educação da população. Há um significativo número de alunos egressos da escola com condições de serem sujeitos, mas que acabam sujeitados porque sua relação com o mundo, atravessada pela escola, não incluiu a leitura e escrita como formas de expressão de ideia e sentimentos.

A resistência à inovação é uma constante. Nesse movimento, há sempre um grande esforço de manutenção do *status quo*. Há questionamentos permanentes em relação à viabilidade da execução e à efetiva aprendizagem dos alunos. O desafio é convencer a escola e a comunidade a referendar propostas que repensem esse cenário e que mobilizem esforços para apoiar iniciativas nessa direção. Isso impõe um constante processo de reflexão e de avaliação, buscando a participação da comunidade e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, estabelecendo iniciativas que vinculem o aprender e o ensinar. A proposta de projetos tem esse viés, o que a torna uma significativa possibilidade.

Muitos elementos que compõem o universo escolar poderiam ser arrolados como geradores de tensão. Cabe destacar que a principal questão tensionadora é a imobilidade do professor e de toda a comunidade que ainda, na prática, têm dificuldades em compreender a escola como construtora de conhecimentos e produtora de saberes. Entender isso implica mudança na concepção de educação e de mundo. Os argumentos e razões precisam esboçar as certezas e as dúvidas que mobilizam os sujeitos envolvidos com a proposta. A descrença na possibilidade de fazer algo que possa reverter a situação é o grande desafio. A sociedade não acredita que seja possível mudar o processo. Há uma desconfiança nas ações porque quase sempre se perdem na inoperância de uma estrutura maior que vai minando, com pequenas atitudes, o trabalho dos professores que ainda persistem em desenvolver fazeres comprometidos com o aprender, mas que, muitas vezes, vão desistindo e se acomodando na inoperância do processo.

No fluir do trabalho com Pedagogia de Projetos aparecem muitas situações que oprimem e impedem a concretização da proposta. Entretanto, causa estranheza que essa pressão também favoreça a produção de novas formas de trabalho, novas alternativas. Isso acontece porque propostas de mudança exigem do professor um grande esforço para confrontar ideias já estabelecidas e consolidadas. É nesse contexto de agir no contra fluxo enfrentando o movimento de oposição, fazendo longas exposições sobre as estratégias utilizadas, referindo fundamentos teóricos que remetem a autores claramente vinculados às discussões sobre ensino e aprendizagem, relatando experiências já realizadas e validadas, bem como examinando as possibilidades de sua utilização como solução aos desafios do ensinar e aprender que o professor consolida e experimenta novas formas de trabalho. Aquele que se propõe a mudar precisa provar suas convicções, destacando especificidades do trabalho e discorrendo sobre alcances e possibilidades. Também necessita mostrar as soluções para as questões da prática, desafios enfrentados no cotidiano. Ensinar os alunos em situações diferentes, aquelas da diversidade imposta pelos contextos da contemporaneidade – étnico, social, psicológico, biológico, cultural, econômico, territorial –, emerge como problema desse tempo e requer esforço, envolvimento com o trabalho e, principalmente, crença na ideia de que é possível reverter o processo. Esse deslocamento, mesmo que muito desgastante, tem produzido um efeito positivo, pois o impedimento exige do professor mais qualificação para justificar suas ações. Então, o professor se constrói como sujeito mais qualificado e capaz de alcançar outros patamares profissionais.

## **5 PENSANDO SOBRE AS APRENDIZAGENS E AS POSSIBILIDADES DA PESQUISA**

As inquietações que me fizeram elaborar essa pesquisa não são pontuais, mas fruto de uma caminhada que iniciou quando cursava a antiga escola normal. Nesses deslocamentos, como já foi mencionado, a experiência no Colégio de Aplicação da UFRGS e, especialmente, o envolvimento com o Projeto Amora contribuíram para que me aventurasse em novos empreendimentos pedagógicos que atendessem, tanto as minhas inquietações de professora, quanto um ensinar e aprender mais afinado com as necessidades da sociedade desse tempo.

A pesquisa investigou como a Pedagogia de Projetos interfere na aprendizagem dos alunos e professores e nas práticas pedagógicas de Geografia. No percurso investigativo, destacam-se três eixos que merecem ser comentados como aprendizagens emanadas da pesquisa: a formação, o ensinar e aprender Geografia e as práticas contemporâneas.

No primeiro eixo (a formação), evidenciam-se as aprendizagens geradas pelas perturbações emanadas dos contatos com os alunos, a escola e o contexto. Esse desassossego foi contínuo, ainda que entendido e valorizado como possibilidade de aprender e de atuar em outros espaços. Experimentar o ambiente escolar e seu entorno, durante um semestre e conviver com essa lógica autorizava-me a produzir análise sobre o processo de ensinar e aprender. Não contava, entretanto, com o efeito que aquele viver produziria em mim, provocando deslocamentos de ordem pessoal, os quais interferiram nas práticas pedagógicas que experimentava, dificultando minha ação. Questionava-me sobre como uma professora experiente, conhecedora do conteúdo de sua especificidade, das práticas pedagógicas a ela associadas e do cotidiano da escola, não conseguia encaminhar e efetivar as ações do cotidiano. Aquele era um contexto desafiador, os alunos desafiavam minhas possibilidades de ensiná-los e, isso era difícil de aceitar.

Os conhecimentos teóricos adquiridos em leituras, discussões e grupos de estudo são importantes, permite avaliar os contextos e aquilatar os desafios. No entanto, esses conhecimentos, ao serem confrontados com as práticas, exigem articulações que remetem a novas demandas, nem sempre solucionadas só com conhecimentos pedagógicos porque estabelecidas no movimento das subjetividades.

Os escritos do portfólio produziram um processo reflexivo importante para reorganizar as ações pedagógicas, compreender as atitudes dos alunos, repensar minhas certezas em

relação à Pedagogia de Projetos e estabelecer estratégias de atuação na escola definindo avanços e recuos.

O viver a escola na condição de professora de Geografia ajudou a ampliar a compreensão das limitações e das possibilidades de construir propostas alternativas que desestabilizassem o modelo proposto para ensinar e aprender. Significou intervir pouco para conseguir muito. As pequenas mudanças produziam torções nas práticas pedagógicas em curso, desterritorializando professores e alunos.

A condição de pesquisadora e professora tornava-me vulnerável. Os professores da escola analisavam minha atitude em relação aos problemas do cotidiano escolar, dentro e fora da sala. Manifestavam que gostariam de verificar se eu conseguiria resolver os desafios da prática pedagógica com os conhecimentos teóricos que lhes cobravam em outros tempos. Esse movimento deixava-me apreensiva, porque lia aquelas palavras como uma ameaça, sentindo-me testada e avaliada em meus posicionamentos e ações. Trabalhava sozinha e era professora da escola sem fazer parte dela, trabalhava noutra lógica, era uma estrangeira. Ainda que na solidão, estava acompanhada de sonhos, de projetos, de ideias e de fazeres, transformados no encontro com os alunos e com os professores.

A condição de professora colocava-me na vitrine e essa foi uma aprendizagem. Percebi o quão pouco sabia sobre o ensinar e aprender, ainda que estivesse fazendo doutorado e que minha experiência com diferentes tipos de alunos indicasse o contrário. Toda a soberba imposta pelos quase 30 anos de magistério e outros tantos com a Pedagogia de Projetos “desmanchavam-se no ar”. Conseguia perceber as questões e ler as implicações teóricas, mas o esforço para resolvê-las exigia repensar, inventar, criar, produzir novas soluções, enfim, o que sempre se diz, mas que, na prática, pouco se efetiva, cada contexto é um contexto e exige um olhar especial. Descortinava a professora pesquisadora em processo de formação.

O outro eixo a destacar é aquele que se refere o ensino da Geografia. Por meio da efetivação da Pedagogia de Projetos, os alunos investigaram e produziram conhecimentos, mesmo que isso parecesse impossível, dada a complexidade dos atravessamentos ditados pela imprevisibilidade, o contexto.

Destaca-se nesse movimento do aprender o papel do trabalho com projetos de pesquisa, porque oportunizou a percepção dos alunos em suas individualidades e singularidades, criando espaços para a execução de ações que valorizassem os seus talentos e aumentassem sua autoestima.

Cabe destacar o papel dos portfólios como produtores de aprendizagem, porque são instrumentos de interação e de avaliação dos alunos. Eles criaram um canal de comunicação entre a professora e os alunos e incitaram a produção da escrita.

Os projetos favoreceram o que é fundamental ao aprender, a promoção da interação e da autonomia. Foi difícil mostrar aos alunos que era possível ter liberdade em suas escolhas e independência em relação às práticas propostas pelo professor, porque essa não é a regra na escola. Esperava-se deles ações e produções formatadas em modelos predefinidos. Por isso, os resultados daqueles alunos mostraram-se incipientes, necessitando intervenções diretivas que garantissem a efetivação das propostas.

A partir do trabalho com projetos de pesquisa foi possível instituir espaços que contemplassem os interesses e curiosidades dos alunos. Passaram a expressar o que gostariam de conhecer, suas necessidades e curiosidades por meio da escolha de temáticas de investigação. A professora articulou os interesses, as curiosidades dos alunos e as suas demandas pedagógicas por possibilitar a aprendizagem de temas geográficos emanados das pesquisas. Os alunos externavam seus interesses, e a professora provocava o trabalho de Geografia considerando essa escuta.

Empecilhos como alfabetização em processo, escrita truncada e a compreensão limitada constituíam um grande desafio para ensinar. Não era algo que causasse espanto, por já ser referido em outras situações em que se discute educação. Entretanto, estar em frente ao problema significava comprometimento com soluções. Essa era a perturbação. Era impossível ignorar o contexto em que estava inserida, o que demandou a criação de algumas alternativas que viabilizassem a inclusão dos alunos na sala de aula.

Encontrar alternativas para fazer/ensinar Geografia exigiu constante reflexão sobre as práticas, interlocução com outros especialistas, conversas informais com educadores amigos e escritas no portfólio. Chamei esse movimento de “pensar os pensamentos”. Estava posta a grande tarefa: contribuir para que a Geografia ensinada se tornasse um fazer Geografia para os alunos e a professora.

Inventei, improvisei e criei rotinas sempre procurando ensinar a Geografia dos conteúdos, dos livros, das discussões. Porém, acabei vencida pela Geografia que realmente importa, aquela que se faz no movimento das trocas e interações com os sujeitos, criando espaços para que os alunos externem pontos de vista, discutam sobre seus saberes e experiências e consigam compreender e ler as suas realidades.



Ensinar Geografia e o que isso significa em muitos momentos deixou-me deslocada, porque ainda me cobrava em relação à necessidade de informações sobre a localização dos estados, a compreensão dos mapas, ao processo de migração, etc., conteúdos proposto nesse nível de escolarização. Consegui fazer isso e muito mais. O convívio com o grupo de alunos me fez perceber que estava oportunizando a Geografia que tinha significado, porque imprimia a perspectiva da cidadania. Ensinei a Geografia que realmente importava, aquela que os constituía enquanto sujeitos do mundo.

A Pedagogia de Projetos não obteve o resultado que desejava, o desejo inicial referia-se a minha percepção. Queria encaminhar a proposta que tinha sido validada em outra realidade. Na ânsia de querer ensinar, esquecia-me que a proposta, em essência, propõe atender necessidades e peculiaridades dos diferentes espaços e sujeitos. Os atravessamentos que povoaram o experimento permitiam repensar os pensamentos e reorientar minha atuação, mesmo que isso não tenha sido fácil.

O conteúdo, tão caro aos professores, ganhava nova dimensão porque, em tempos de liquidez, facilmente desatualiza-se e perde a validade. O que precisava ser valorizado eram as ações e os encaminhamentos. Isso levava os alunos a desenvolverem condições que os tornassem competentes para atuarem no mundo em movimento.

Todos os dados coletados permitiram que pudesse fazer a leitura do espaço em que estava inserida e revisitar as ações planejadas, agora com o compromisso de repensar aquele espaço de aprendizagem, ainda que tivesse bem claro os limites de minha atuação na turma.

Enquanto professora, aprendia muito mais do que ensinava, inventando-me frente às situações produzidas pelos alunos. Muitas vezes não sabia o que fazer, mas ia refletindo, estudando, compartilhando inquietações e produzindo alternativas. Aos poucos, procurava inserir-me no mundo dos alunos e pensar sobre como aquilo nos separava e/ou unia. Nesse processo de aproximação, eu criava possibilidades de pertencimento que me vinculavam à sala de aula deles, o que, naqueles momentos, ajudava a ampliar laços afetivos e a romper barreiras à efetivação das ações pedagógicas encaminhadas. Aos poucos, vislumbrava caminhos a serem experimentados para ensinar Geografia.

Os ensinamentos produzidos pela imersão na pesquisa como sujeito criou dificuldade para reconstruir a trajetória da professora e para separar aquilo que era a metodologia da pesquisa da metodologia de ensino. A pesquisa ressignificou minhas aprendizagens, permitindo tramar as práticas, a teoria, o viver professora. No emaranhado de questões que emergiam desse processo, criava possibilidades e testava caminhos, alternativas que nem

sempre se mostraram eficientes, mas, nem por isso, pouco significativos. Encarar a inoperância das ações e os limites daquelas demandas exigiu paciência, mas, no enfrentamento, aprendi com os alunos, com as colegas, com a comunidade e com a professora da turma a encontrar soluções.

As questões emanadas do cotidiano eram mais bem solucionadas porque encaminhadas na metodologia de projetos que oportuniza o desenvolvimento do pensamento divergente. Os alunos realizavam a investigação trilhando caminhos não lineares e, por isso, passíveis de novas descobertas e ampliação de conhecimentos.

Outro eixo que evidencia as aprendizagens produzidas na pesquisa é a compreensão de que é necessário mudar concepções sobre o viver na contemporaneidade, tornando todos os espaços circunstâncias para aprender. É necessário valorizar as qualidades dos sujeitos e aprender a ensinar na perspectiva da multiplicidade. Ensinar sujeitos desse tempo, para esse tempo, com as marcas desse tempo não é uma tarefa simples, porque isso ainda precisa ser inventado.

A fluidez das coisas é, sem dúvida, uma marca do tempo vivido. Tudo dura muito pouco, logo perde o interesse, pois tem prazo de validade. As mudanças engendradas pela rapidez com que os conhecimentos se acumulam e disseminam produzem um movimento difícil de ser acompanhado pelos professores que são de outro tempo e que possuem uma formação de outro tempo. Suas certezas, que nunca o foram, estão cada vez mais esvaziadas. As indagações são permanentes e os conhecimentos produzidos nos cursos de graduação, apenas possibilidades. O que fazer com os alunos nas escolas é a indagação que permeia o universo dos professores.

A fluidez dos conhecimentos torna os conteúdos propostos pela escola desnecessários na ótica dos alunos e, por isso, são indiferentes e pouco entusiasmados com os currículos previamente produzidos. Os sujeitos desse tempo têm dificuldades em aceitar o modelo de conhecimentos proposto pela escola, aquele que privilegia o acúmulo de informações ditas necessárias ao viver futuro. Que futuro é esse em tempos líquidos?

Bauman (2007) comenta o contexto da educação desse tempo referindo-se, especialmente, à quantidade de informações disponibilizada e à sua condição de provisoriade e inutilidade para um mundo que muda com rapidez e exige, daqueles que querem lograr êxito, conhecimentos e atitudes diferenciados que fogem do, até então, tido com válido.

Sujeitas a validações cada vez mais curtas, nossos conhecimentos, saberes e informações precisam ser redimensionados para que possam ter significado para os alunos e também para aqueles que ensinam. Os educadores estão, como diz Bauman (2007), diante de um desafio que não pode ser comparado a qualquer outro da história humana. Por isso, ainda precisamos aprender a viver nele e, especialmente, precisamos preparar os que virão.

Nesse contexto, o que ensinar?

Aprender e ensinar são verbos que não podem estar dissociados de outros que expressem possibilidades, porque em educação tudo está em processo, em construção, sem definições prévias. O movimento é princípio e há necessidade de transformação contínua para atender às demandas dessa dinamicidade. No mundo contemporâneo, isso é ainda marcante e, por isso, tem deixado professores tão desarmados. A escola atual permanece trabalhando com modelos e concepções prescritivas sobre como encaminhar as práticas pedagógicas, o que tem provocado fortes abalos em suas estruturas. Essa forma de trabalho carece ser pensada à luz das características desse tempo, qual seja a fluidez e a impermanência.

O trabalho com Pedagogia de Projetos não é a solução para as exigências desse tempo, para as reclamações da escola e para as angústias dos professores, mas apresenta-se como opção de trabalho que valoriza a escuta, a curiosidade e a investigação, tornando o aprender e o ensinar menos prescritivo e previsível e mais arriscado e ousado, características próprias da contemporaneidade.

O cotidiano daquele viver-pesquisa construiu muitas dúvidas. Dúvidas que ampliam inquietações e que instigam a busca de novos encaminhamentos e reflexões e, talvez, de outras pesquisas sobre o ensinar e aprender nesses tempos de liquidez. Ficaram algumas indagações sobre o ser professora, o ensinar Geografia e práticas pedagógicas, as quais ficam expressas nas questões: Como os alunos estão sendo preparados para enfrentar o mundo desse tempo? A Geografia entra nesse contexto? Como? Que fazeres estão produzindo os professores desse tempo? Que relações estabelecem com o devir Geografia? Poderia juntar a essas indagações muitas outras que parecem significativas e que merecem ser investigadas. Nessa caminhada, a pesquisa precisa acompanhar o professor. Como não há certezas, as indagações continuarão instigando a prática. Elas são a razão dos embates, da aventura, do envolvimento, do comprometimento e da produção de alternativas práticas para ensinar e aprender.

## 6 REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem; DIMENSTEIN, Gilberto. **Fomos maus alunos**. São Paulo: Papyrus, 2003.

ANDRADE, Manuel Correia. **Geografia Ciência da Sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender**: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis: Vozes, 2004.

BATISTA, José Carlos. Aprendizagem Colaborativa Mediada por Computador. **Colabor@ Revista Digital da CVA - Ricesu**, v. 3, n.11, jul. 2006. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/issue/view/12>.> Acessado em 29 de julho de 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Los retos de la educacion en la modernidad líquida**. Barcelona: Gedisa, 2007; 2008.

\_\_\_\_\_. Entrevista sobre educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Segunda parte da entrevista: Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. Espaço Plural. **Cadernos de Pedagogia**. São Paulo, v. 39, n.137, maio/ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742009000200016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742009000200016&script=sci_arttext).> Acessado em 19 de maio de 2009. (Entrevistado por Alba Porcheddu).

BESSE, Jean Marie. **Uma pedagogia racional**. México: Trillas,1989. Disponível em <<http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores/decroly.htm>>. Acessado em 10 de fevereiro de 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC, 1997. v. 2.

BUITONI, Marisia, Margarida Santiago. **Geografia**: ensino fundamental/Coordenação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 22. Introdução).

CALLAI, Helena. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, 2004

CARBONELL, J. et al. (Org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

CASTELLAR, Sônia e VILHENA, Gerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: 2010.

CAVALCANTI, Jardel Dias. Parangolé: anti-obra de Hélio Oiticica. In: **Caderno de Arte e cultura**. Revista eletrônica do curso de artes visuais da FIG. Disponível em <http://brocolis.org/cadernos/0/jardel.htm>>. Acessado em 23 de junho de 2011.

CAVALCANTI, Lana. **A Geografia Escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

CHAIGAR, Vânia A. M.; ROCHA, William Martins. Cartografando a Geografia no cotidiano escolar: um exercício de protagonismo discente e autonomia docente na formação inicial de professores. **Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG)**, Porto Alegre, 2009. Disponível em [www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20\(19\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20(19).pdf)>. Acessado em julho de 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Editores Associados, 2007.

DEWEY, John. **A vida e a educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOMMEN, Edouard. Developpement durable:mots-déclic. United Nations. Conference on Trade and Development. **Discussion Paper**. n. 80, février,1994.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula**. Porto: Porto, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Conceição Coelho; SIMÕES, Natércia Neves. **A evolução do pensamento Geográfico**. Lisboa: Gradiva, 1989.

FERRIÈRE, Adolphe. A Lei Biogenética e a Escola Nova.. São Paulo: Melhoramentos, 1934.

FORONI, Yvone Mello D'Alessio. A perspectiva intercultural na formação de professores. São Paulo: APROPUC. **Revista PUC Viva**, n. 2, jul. a set. 2004. Disponível em [http://www.apropucsp.org.br/revista/r21\\_r09.htm](http://www.apropucsp.org.br/revista/r21_r09.htm)>. Acessado em 25 de junho de 2011.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GARDNER, Howard. **Educación artística y desarrollo humano**. Barcelona: Editora Paidós, 1994.

\_\_\_\_\_. **Inteligências múltiplas**: teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIROTTI, Cyntia Graziela Guizelim □ A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto Disponível em <[http://www.inclusaodejovens.org.br/Documentos/BIBLIOTECA/Resignifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20\(pedag%20Projetos\).pdf](http://www.inclusaodejovens.org.br/Documentos/BIBLIOTECA/Resignifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20(pedag%20Projetos).pdf)>. Acessado em 6 de janeiro de 2011.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/32767653/Maurizzio-Gnerre-Linguagem-Escrita-e-Poder>>. Acessado em 19 de julho de 2011.

GOULART, L.B. Habilidades e competências. **Texto produzido para formação de professores de Educação à Distância**. CEAD-CNEC. Disponível em: <http://www.facos.edu.br/ead/> acessado em 29 de julho de 2011.

GUEDES, Paulo C.; SOUZA, Jane M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I.C.B. 4. ed. **Ler e Escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

HERNANDÉZ. Fernando. **Transgressão e mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) Documento básico. Brasília: INEP, 1999.

JOLIBERT, J.; JACOB, J. et al. **Além dos muros da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KAERCHER, Nestor André. Quando a escola não desperta o desejo de aprender ela nos rouba a alma: necessidades de construir lugares e educar em lugares. In: PEREIRA, Marcelo Garrido (Org.). **La espessura del lugar**: Reflexiones sobre el espacio em mundo educativo. Santiago de Chile: Universid Academica, 2009.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

KROEF, A, da. Currículo como máquina desejanter. 24. Ed. ANPEG, GT Currículo–12 Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu: outubro de 2001.

Disponível em < [www.anped.org.br/reunioes/24/T1219084572503.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1219084572503.doc)>. Acessado em 30 de abril de 2011

LACOSTE, Yves. **A Geografia isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra**. São Paulo: Ática, 1988.

LEFF, Enrique. Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável. **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Petrópolis: DP Editora, 2008.

LEITE, Adriana Filgueira. **O lugar: duas acepções geográficas**. Rio de Janeiro: UFRJ. Anuário do Instituto de Geociências, v. 21, 1998. Disponível em <[http://www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario\\_1998/vol21\\_09\\_20.pdf](http://www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario_1998/vol21_09_20.pdf)>. Acessado em julho de 2011.

LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela; SANTOS, Milice Ribeiro. **Trabalho de Projetos: leituras comentadas**. Porto: Afrontamento, 1993.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1998.

MACEDO, Lino. **Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica**. Brasília: INEP. 1999.

MARASCHIN, Cleci. Pesquisar e Intervir. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre: v.16, n. 1, 2004, p.98-107. Número Especial.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco, J. **De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2007

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORAIS, Antonio Robert. **Pequena história crítica da Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. **Ratzel**. São Paulo: Ática, 1990. (Coleção Geografia).

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita**: repensar a reforma reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PERNIGOTTI, Joyce Munarrski et al. O Portfólio pode muito mais do que uma prova. Pátio. **Revista Pedagógica**, Porto Alegre, 2000.

REGO, Nelson. **Geografia Educadora, isso serve para... Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: Hucitec-EDUSP, 1978.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço**: técnica e tempo razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SGAVIOLI, Priscila Chaves. **Os projetos de leitura e escrita e a formação de leitores e produtores de textos**: uma experiência com professores do ciclo I do ensino fundamental. 2007. 163f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em <http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/sgaviolipcmsmar.pdf>.>. Acessado em 23 de junho de 2011.

SHÄFFER, Neiva Otero. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da Geografia. NEVES, I. et al. (Org.). **Ler e escrever compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

VESENTINI, José Willian. **O ensino de Geografia**. Campinas: Papirus, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2005.



VINCI, Leonardo. In: RAMOS, Edla Maria Faust. **O papel da avaliação educacional nos processos de aprendizados autônomos e cooperativos**. Disponível em <<http://www.inf.ufsc.br/~edla/publicacoes/WSEngRevisado.pdf>>. Acessado em 29 de julho de 2011. VINCI, Leonardo.

VLACH, Vania Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ZILBERMANN, R.; SILVA, E.T. **Literatura e Pedagogia**. São Paulo: Global, 2008.