

(Des) organizando o malotão¹ das memórias

Ligia Beatriz Goulart²

Liane Saenger³

Resumo:

Esse ensaio autobiográfico comemora e homenageia os 70 anos do Colégio de Aplicação da UFRGS, apresentando reflexões a partir de retalhos de memórias de duas professoras ativas/inativas que se apresentam como orgulhosas transgressoras nas aplicações práticas de teorias curriculares. Sem propósitos propriamente acadêmicos, narram ações educativas que tiveram a oportunidade de desenvolver, com outros colegas da escola, apoiadas na proposta institucional de inovar, experimentar e difundir aprendizagens. Aqui se perpassa momentos da história da teoria curricular mediante estudos voltados à busca de escolas democráticas. As vivências narradas permitem-lhes seguirem atuando junto à instituição até a atualidade, aprendendo e compartilhando experiências, junto ao grupo de pesquisa que sustenta práticas curriculares inovadoras junto a estudantes com idades entre 15 e 17 anos em situação de distorção idade-série no ensino fundamental. Tais relatos, por vezes, intencionalmente pessoais, entremeados de reflexões teóricas, pretendem evidenciar a necessária condição de incompletude nos currículos contemporâneos, pelas constantes necessidades de mudanças adaptativas nos diferentes tempos e lugares onde ocorrem, e, conseqüentemente, o fundamental comportamento de busca por mudanças de parte de todos os atores do processo educativo formal. Eis como atuamos no que ainda acreditamos, e como era percebido o Colégio de Aplicação de então.

Palavras-chave:

Currículo educativo. Experiências transgressoras. Atores de investigação curricular.

(Dis)organizing the matolão of memories

Abstract: This autobiographical essay commemorates and honours the 70th anniversary of the Colégio de Aplicação at UFRGS, presenting reflections drawn from fragments of memories of two active/inactive teachers who identify as proud transgressors in the practical applications of curricular theories. Without strictly academic intentions, they narrate educational actions they had the opportunity to develop alongside other colleagues at the school, supported by the institutional proposal to innovate, experience, and disseminate learning. The text traverses moments in the history of curricular theory through studies aimed at the pursuit of democratic schools. The narrated

¹ Malotão é um alforje de couro em que o sertanejo conduz roupa e utensílios de viagem.

² Doutora em Geografia (UFRGS), professora do POSGEA (UFRGS). E-mail: ligiabeatrizgoulart@gmail.com. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5461-7055>.

³ Mestre em Educação (PUCRS), pesquisadora no Projeto Trajetórias Criativas. E-mail: lianesaenger87@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-1839-8778>.

experiences allow them to continue engaging with the institution to this day, learning and sharing experiences within a research group that supports innovative curricular practices with students aged 15 to 17 who are facing age-grade discrepancies in elementary education. Such accounts, at times intentionally personal and interspersed with theoretical reflections, aim to highlight the necessary condition of incompleteness in contemporary curricula due to the constant need for adaptive changes across different times and places, and, consequently, the essential pursuit of change by all actors in the formal educational process. This is how we act in alignment with our beliefs and how the Colégio de Aplicação was perceived at that time.

Keywords: Educational curriculum. Transgressive experiences. Curricular research actors.

(Des)organizando el maletón de las memorias

Resumen: Este ensayo es una conmemoración y un homenaje a los 70 años del Colégio de Aplicação de UFRGS, presentando reflexiones a partir de recortes de memorias de dos professoras activas/inactivas que se muestran como orgullosas transgresoras en las aplicaciones prácticas de las teorías curriculares. Sin tener propiamente propósitos académicos, se narran algunas acciones educativas que tuvieron la oportunidad de desarrollar en la escuela, junto a otros compañeros, basadas en la propuesta institucional de innovar, probar y difundir aprendizajes. Aquí, se pasan por momentos de la historia de la teoría curricular por medio de estudios dirigidos hacia la búsqueda de escuelas democráticas. Las vivencias presentadas han permitido que sigan actuando junto a la institución hasta los días actuales, aprendiendo y compartiendo experiencias junto al grupo de investigación que mantiene prácticas curriculares innovadoras, aplicadas a estudiantes con edades entre los 15 y los 17 años que se encuentran en situación de sobreedad escolar en la enseñanza fundamental. Dichos relatos, a veces intencionalmente personales, entretejidos con reflexiones teóricas, pretenden poner en evidencia la necesaria incompletud en los currículos contemporáneos, debido a la constante necesidad de cambios adaptativos frente a los distintos tiempos y lugares donde ocurren y, en consecuencia, la fundamental actitud de búsqueda por transformaciones por parte de todos los actores del proceso educativo formal. Así, se actúa en lo que todavía se cree y como era percibido el Colégio de Aplicação de aquel entonces.

Palabras clave: Currículo educativo. Experiencias transgresoras. Actores de investigación curricular.

Em comemoração aos 70 anos do Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp), cá estamos nós, Ligia e Liane, professoras ativas-inativas desse colégio, para refletir e registrar algumas de nossas memórias. Tais memórias se compõem por lembranças de professoras subversivas, que, sempre que possível, inventavam outros caminhos, produzindo possibilidades de extravasar os currículos oficiais, com respostas e alternativas desafiadoras aos cotidianos das salas de aulas.

Impulsionadas pela responsabilidade de pertencer a uma escola-laboratório, cujo nome - Colégio de Aplicação - assumimos o compromisso de experienciar e compartilhar o que se aprendia. Aprendemos a ser provocadoras de insurgências, preferindo pensar a escola como espaço produtor de dúvidas. Tal modo de pensar nos mobilizou, tanto quanto aos estudantes, para inventar e construir outros/novos caminhos. Caminhos nem sempre bem compreendidos porque fugiam do convencional, do plano, dos currículos prescritos, rompendo com as paredes da sala de aula. Criatividade e autonomia foram ganhos para nossos estudantes.

Acreditamos em ensinar/aprender como possibilidades de transgredir, no sentido dado por um dos autores que estiveram conosco nessa caminhada:

[...] transgressão das amarras que impeçam de pensar por si mesmo, construir uma nova relação educativa baseada na colaboração na sala de aula, na Escola e com a comunidade. Na não-marginalização das formas de saber dos excluídos, na construção de um novo sentido da cidadania que favoreça a solidariedade, o valor da diversidade, o sincretismo cultural e a discrepância. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 13)

Essa transgressão diz respeito ao nosso empenho em perseguir o que faltava, em reformular o que nos parecia erodido, encontrando caminhos/bonitezas nessas caminhadas, como hoje se expressam Braulio Tavares e Lenine na canção O que é Bonito.

O QUE É BONITO
É o que persegue o infinito
Mas eu não sou
Eu não sou, não...
Eu gosto é do inacabado
O imperfeito, o estragado que dançou
O que dançou...
Eu quero mais erosão
Menos granito
Namorar o zero e o não
Escrever tudo o que desprezo
E desprezar tudo o que acredito
Eu não quero a gravação, não
Eu quero o grito
Que a gente vai, a gente vai
E fica a obra
Mas eu persigo o que falta
Não o que sobra
Eu quero tudo
Que dá e passa
Quero tudo que se despe
Se despede e despedaça
O que é bonito... (TAVARES; LENINE, 1993)

Agora, revisando nossas trajetórias no CAp, como nos produziram e produzem, emergem recordações. Ao enfrentar provocações pedagógicas dos que "não aprendem", nos definimos com o que entendemos como o "nosso" bonito, em uma associação com a canção acima citada, isto é, os sujeitos que estão em processo de aprender, os estudantes ainda vistos como sem possibilidades são nossa maior meta. Isto nos inspira a escrever aqui, a seguir trabalhando, a contactar professores e, de fato, a continuar estudando.

Aqui procuramos reconstituir uma parte dessas trajetórias para prosseguir e, quem sabe, seguir provocando novas/outras leituras, estudos, compartilhamentos, discussões, escutas, aprendizagens, sempre **com**⁴ professores e **com** estudantes "bonitos".

⁴ Este conceito é resultado da Pesquisa de Mestrado de Agliardi (2019), que busca expressar o fazer coletivo inspirado na metodologia denominada *Pesquisar com* (TRAVERSINI; REIS; STEFFEN, 2018). Isto pressupõe que "os sujeitos cotidianos, mais do que objetos de nossas análises são, de fato, também protagonistas, também autores coletivos de nossas pesquisas" (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 308).

Em nossa perspectiva, ser professora é estar sempre incomodada/desacomodada, mas nunca só, porque as alternativas, as possibilidades, os caminhos, os desafios precisam ser enfrentados na interação. Só ela cria conexões ampliadas no produzir conhecimento.

Respostas precisam ser construídas **com**, pois as trajetórias nas vidas dos humanos são geradas a partir de tessituras sociais. É isto que aprendemos, experimentamos e confirmamos como professoras.

Assim, revirando documentos, lembranças, escritos e planejamentos encontramos fragmentos de ações insurgentes, que, de alguma forma, nos colocaram em meio a discussões curriculares.

O currículo nos parece uma dobra, um ponto de inflexão em relação às múltiplas camadas produzidas e dobradas nos movimentos do aprender e do ensinar. Ele materializa as disputas produzidas pelas forças presentes na escola, nas instituições e nas sociedades, por isso nele tudo é possível. Expressa as lutas, as resistências, a força e o poder, naquilo que veicula como "conteúdos" a serem ensinados por "professores" a "estudantes" em um lugar denominado escola. Corazza (2001) comenta

[...] podemos pensar que o currículo é uma linguagem. Ao conceber o currículo como uma linguagem nele identificamos significantes e significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos e cortes... Assim como o dotamos de um caráter eminentemente construcionista.

Ao atribuir essa condição "linguajeira" a um currículo, dizemos que a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída. Que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e de atribuir-lhe sentidos. Que sua sintaxe e semântica têm função constitutiva daquilo que anuncia como sendo "escola", "aluno/a", "professora", "pedagogia", e inclusive "currículo". Que as palavras que um currículo utiliza para nomear as coisas, fatos, realidade e sujeitos são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas. Que um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito.

Esse currículo, que se dobra de muitos jeitos, porque socialmente construído, contempla ensinagens e aprendizagens diversas. Suas éticas e estéticas estão em movimento e o aprender está sempre acontecendo, pois, como destaca Deleuze: "Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos" (DELEUZE, 2003, p. 4). Como estamos imersos nesse universo de signos, aprendemos sempre, nem sempre é possível saber o que, pois

[...] a pluralidade dos mundos consiste no fato de que estes signos não são do mesmo tipo, não aparecem da mesma maneira, não podem ser decifrados do mesmo modo, não mantêm com o seu sentido uma relação idêntica. (DELEUZE, 2003, p. 5)

É por isso que, com tranquilidade, afirmamos que todos aprendem. O que se aprende? Coisas diversas, de formas diversas, mas sempre aprendendo, ainda que nem sempre sabendo o quê. Não há tempo perdido em educação.

Em nossos deslocamentos buscávamos constituir espaços de enfrentamento produzindo “rupturas” ou encontrando “buracos”, brechas que seriam possibilidades de enfrentamento teórico-político, reorganizando ações para promover mudanças, para pensar e construir soluções provisórias, sempre de forma coletiva. Nessas viagens pedagógicas muitas experiências foram sendo construídas.

No que segue, resumimos algumas dessas situações/viagens, deixando algumas fontes para quem se interessar em aprofundá-las.

Em 1986 nos encontramos, enquanto professoras de Geografia e História no CAp, já carregando histórias de inquietação e transformação pedagógica. Nessa aproximação passamos a vislumbrar possibilidades de investir em um planejamento conjunto, algo que marcasse as peculiaridades dos dois campos do conhecimento, mas que, ao mesmo tempo, os integrassem. Pensar a Geografia e a História de forma integrada, “naqueles tempos”, ainda que no Colégio de Aplicação, parecia uma heresia, uma vez que a ideia de seguir currículos prescritivos e formalizações de planejamento era forte. As metodologias/estratégias do cotidiano já eram inovadoras, criavam-se aulas “diferentes”, mas algumas ações mais ousadas causavam estranheza, para não dizer até resistências. Parecia reduzir-se os arcabouços teóricos desses campos de conhecimento, que, de fato, saíam fortalecidos pela compreensão de suas diferenças e inter-complementaridades.

Para exemplificar, aqui vai um de nossos primeiros movimentos transgressivos.

Diante da negativa da escola em receber um mesmo planejamento anual de ambas as disciplinas, o que nos restou fazer? Entregar o mesmo planejamento com cabeçalhos específicos das disciplinas. Ninguém notou e, ao final do período, tendo posto em prática com sucesso o que se havia planejado, relatamos o feito, evidenciando que os objetivos são maiores que os conteúdos; que esses, uma vez trabalhados de forma integradora, podem atingir de modo mais completo os objetivos comuns e maiores. Afinal, objetivos são formulações de expectativas para a melhoria das aprendizagens e das vivências em sociedade. Qual o componente curricular que não tem, ou que deveria ter, essas mesmas perspectivas?

Em relação aos nossos campos de conhecimento, a exigência era, ainda, trabalhar nas especificidades, afinal, existiam objetivos próprios e era preciso lutar por espaços no currículo geral da escola. Nós queríamos transformar/transgredir! Queríamos articular as disciplinas por meio de conceitos. Uma ação ousada se materializou na construção do planejamento, conforme já explicitado. Entendíamos que, para coerência do trabalho, era fundamental que pudéssemos construir objetivos, estratégias e avaliações de modo articulado e os planos, a serem entregues na coordenação, precisavam veicular isto. Começávamos a pensar um currículo diverso daquele produzido por disciplinas isoladas. Queríamos mobilizar interesses e necessidades dos estudantes de 12 anos, da antiga 6ª série. Catalisar vontades de aprender. Para tanto, nossas ações eram pensadas em conjunto, propúnhamos a construção de conceitos comuns, mas com enfoques de Geografia e de História. A ideia era tornar aquilo que ensinávamos significativo e articulado às vivências dos estudantes para efetivarem leituras de mundo. Afinal, isto não era tão novo. Freire (1989) destacava o papel da leitura como transformadora

[...] que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a

leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p.13)

Aquilo que Freire destacava cabia na nossa forma de pensar, porque entendíamos os componentes curriculares, Geografia e História, como importantes ferramentas que ensinam a ler o mundo por meio da apropriação e reinvenção dos conceitos. Conceitos servem para organizar/explicar/examinar os contextos e, conforme Barros (2016)

[...] os conceitos também se caracterizam por mobilizar dentro de si uma certa dinâmica de conteúdo. Nas suas porosidades internas os conceitos trazem pontes para outros conceitos, além de abrigarem na sua estrutura interna componentes que também são conceituais e que estabelecem relações específicas uns com os outros. (BARROS, 2016, p.31)

Uma grande surpresa, e contribuição, nos adveio para o segundo ano da experiência. O professor de Ciências nos explicou que lendo, os objetivos comuns dos nossos planejamentos, percebera que sua disciplina poderia contribuir para com os mesmos, agregando as Ciências Naturais e Biológicas nas ações integradas das disciplinas das Ciências Humanas. Chegou a perguntar por que não fora convidado de imediato. E a escola precisou aceitar a novidade: três componentes curriculares entregariam um (aparente) mesmo planejamento para o próximo ano.

Ao longo do ano, descortinamos estudos sobre o Brasil, região por região, aprendendo como se faz isso a partir da Região Nordeste. Depois, passou-se às demais regiões estabelecendo um padrão de observações para ocorrerem as aprendizagens: características de ocupação social e produção econômica, aspectos culturais, relações internas e externas de vida. Aprendeu-se o que perguntar a cada lugar, em cada tempo, para entender como é sua organização, isto é, como esse lugar é e como vivem seus habitantes. Saber do aproveitamento das condições físicas, dos seus componentes naturais e biológicos e das relações sociais entre os indivíduos. Ora, isso é uma fórmula de apreensão aplicável a qualquer lugar e tempo. Não haveria como estudar “tudo” sobre cada temática. Haveria que aprender a aplicar fórmulas de investigar o que se deseja. Os estudantes aprendiam isso.

Quando se constrói conceitos, promovem-se outras/novas formas de leituras, quer dizer, transformar os contextos, por meio de leituras ampliadas e contextualizadas. Nossas ações insurgentes buscavam, na integração curricular, produzir estranhamentos que pudessem, por meio dos conceitos que os estudantes iam construindo em consonância com seus interesses, criar conhecimentos e reflexões sobre os espaços e tempos das realidades vividas/experimentadas. Passado e presente sendo contextualizados e confrontados, compreendidos a partir de suas formações históricas.

A centralidade do trabalho pedagógico, ainda que nem sempre bem compreendida, era a mudança curricular, pois não acreditávamos no trabalho isolado de cada componente. Era fundamental estar integrado para que os resultados se mostrassem mais promissores. Essa integração sustentaria a proposta que não era só nossa, mas do grupo de professores agora cada vez mais engajados na, então, 6ª série.

Para essa série tínhamos uma grande temática que envolvia todos os professores, os quais buscavam dar sentido aos conteúdos antes desconectados. Essa proposta pedagógica/experimento nos desestabilizava, pois, planejar e executar ações disciplinares separadas para alcançar resultados coletivos parecia impossível, e ações coletivas e integradas deslocavam certezas disciplinares, criando muito mais perguntas, às vezes sem

respostas. Por isso, o coletivo era fundamental: começávamos a garimpar livros, artigos, palestras, visitas a escolas dentro e fora do país. Os momentos de trocas geravam caminhos, e íamos nos constituindo neles. Éramos como nômades em busca de novos lugares. Nessa caminhada, íamos degustando leituras, autores, diálogos, experimentos, reflexões e compartilhamentos para pensar o ensinar e o aprender. Tratavam-se de muitas discussões, explicações e alterações emocionadas. Cada momento era valioso, pois confiávamos no que, sem saber o que era, já estava sendo algo interessante. E, aos poucos, a informática, com a Internet, foi sendo incorporada às aulas, com professores e estudantes se ajudando a crescer velozmente, também com esses novos recursos que nunca aceitamos denominar de ferramentas: eram novos modos de pensar que estavam sendo exigidos para ir-se muito além de processos de cópia/cola.

Outra experiência que nos enriqueceu foi a criação das Oficinas de Aprendizagem que Ligia desenvolveu para experienciar em seu mestrado⁵. Elas instigaram a compreensão sobre por que os estudantes não aprendiam Geografia e História. Também como podiam ser até reprovados em outras disciplinas, mesmo quando se destacavam nas nossas.

Foi assim quando a XXX desceu aos porões e subiu aos sótãos do CAp, para revirar os documentos e fragmentos da história da Instituição.⁶ Entre outras coisas, confirmou-se que a idealização dessa escola, em sua base, estava assentada em alguns pilares sólidos, mas desafiadores: muito estudo, muitas reuniões, muitas filosofias (intencionalmente no plural), nenhum currículo pré-estabelecido.

Essa caminhada foi mais um dos germen da construção de uma iniciativa ousada que rompeu com a estrutura curricular da etapa escolar das, então, 5ª e 6ª séries. A resumirmos no que segue.

Muitos professores, das mais variadas áreas de ensino, desacomodados com o que já lhes parecia mesmice, aproximaram-se e, em infinitas reuniões ao longo do ano de 1995, sedentos por mudanças. Dezesete desses professores passaram a reunir-se sem bem saber que rumo estavam tomando. Compartilharam leituras, experiências, vivências junto a escolas nacionais e internacionais. Era o Projeto Amora se constituindo.

O Projeto Amora é, portanto, uma criação coletiva de um grupo de professores representantes das diferentes Divisões de Ensino do Colégio. Seu ponto de partida foi a experiência desses professores que, a partir da análise crítica de suas vivências profissionais, buscaram criar um novo modelo da ordem educativa, com caráter reflexivo, unindo, dialeticamente, a teoria à prática educativa. (PERNIGOTTI; GOULART, 1997, p. 12)

A criação do Projeto Amora, desde sua implantação em 1996, operava na reestruturação curricular. A infrutescência amora tornou-se o símbolo dos nossos ambiciosos objetivos, assentados na proposta da integração. O nome fazia referência a uma fruta que, no ponto de vista do novo grupo, representava a integração.

A amora é uma infrutescência formada por múltiplos frutos suculentos, derivados de uma reunião de flores diferentes que se desenvolveram próximas. Estes frutos são reunidos por um tecido também suculento, o

⁵ GOULART, Ligia Beatriz. Dificuldades para aprender Geografia: uma proposta de oficina de zona de desenvolvimento proximal. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUCRS, Porto Alegre, 1993.

⁶ SCHUTZ, Liane Saenger. Entre sótãos e porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, RS.

que os transforma em uma estrutura única muito saborosa e, por isso mesmo, muito apreciada. (PROJETO DE ENSINO, 2000)

Dessa maneira, buscava-se uma relação entre o que se estava propondo - integrar o currículo - com a infrutescência, que se gostaria que crescesse. Cada um dos componentes tinha seu espaço de atuação e singularidades, mas também, ao se integrarem, produziam um tecido, transformando-se em uma estrutura única. A integração curricular estava representada na fruta Amora. A ideia de todo e parte bem caracterizada.

A integração é esse processo de tessitura em que todos os conhecimentos são importantes, mas se isolados, conforme proposto nos currículos oficiais, dificultam a apreensão das totalidades. Morin (2000) refere:

[...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar. (MORIN, 2000, p. 15)

Nossa ação era, enquanto Projeto Amora, propor currículos que ampliassem o sentido de cada componente curricular isolado. Quando tramados tais componentes, se estabelece a complexidade a qual valoriza o todo e a parte. Essa situação desenvolve o pensamento, favorece a apreensão das totalidades e da complexidade de mundo. O conceito de complexidade, de Morin, nos ajudou a encontrar as referências teóricas para o que nos mobilizava naquele momento.

O conceito de complexidade impregnou também as ações dos estudantes, pois, ainda que sem a apropriação teórica do vocábulo, compreendiam a relação todo e parte. Tal contexto ficou evidente quando se reuniram para responder aos desafios propostos e apresentarem em nossas reuniões gerais (momentos em que relatavam sobre suas investigações e aprendizagens por meio da exposição dos trabalhos produzidos, das discussões de novas/interessantes propostas). Em um desses momentos nos surpreenderam com a solicitação de espaço para apresentar como percebiam nossas atividades. A apresentação constituiu-se, simplesmente, da entrada de alunos de uma das turmas, um-a-um. Foram se abaixando uns sobre os outros, formando uma “bola” de pessoas abraçadas, representando um coletivo, não mais um aglomerado de pessoas, mas outra coisa, algo forte, carinhoso e “auto apoiador”. Eram as frutas formando a infrutescência, não algo solitário, mas um aglomerado solidário. Para constar, vale apontar que fazia parte de momentos pedagógicos a existência de assembleias entre esses mesmos alunos, duas turmas, cento e vinte estudantes. Nesses encontros, diferentes das reuniões gerais em que evidenciavam suas aprendizagens, eram espaços próprios, que eles presidiam e secretariavam, desde a combinação das pautas, passando pelas discussões, para chegarem às decisões por votos. Ocorriam sempre que alguém ou grupo constatava uma necessidade. Assim houve combinações sobre como dispor as cadeiras a cada reunião - cada um levando a sua para não exigir demais dos funcionários; como promover mais silêncio na hora do almoço na cantina da escola; qual data definiria o final da etapa de investigação do momento, e assim por diante.

Esse longo percurso foi se apoiando em estudos desenvolvidos por vários autores que produziram importantes reflexões, como Edgar Morin acima citado. Se alguém considerar suas obras “de outra época”, respondemos que seria um alento servirem de base

de ação a muitas das escolas atuais. Lembrando que, atrás e junto com cada um, há todo um mundo de educadores igualmente importantes.

Destacamos, entre muitos estes, Pierre Levy, que, afora suas instigantes afirmações em direção ao aumento da interatividade nessa nova era de comunicação, via internet, afirmava as possibilidades de ampliação das trocas em sociedades, com cada vez mais chances de crescimento solidário. Cibercultura, virtualidade e o devir tornam-se conceitos próximos a quem mergulhava cada vez mais nos processos comunicativos.

Howard Gardner, após trinta anos de experimentações e acompanhamento escolares nos EUA, com suas teorias envolvendo Inteligências Múltiplas, deu suporte teórico a encaminhamentos educacionais direcionados à compreensão de como se aprende. Neste sentido, distinguiu os indivíduos em suas diferentes capacidades e ampliou a necessidade de propostas educativas que atendessem essas potencialidades. Aliás, com ele, aprendemos sobre fazer reuniões e assembleias com todos os alunos.

Jurjo Santomé, que, com muitos outros estudiosos em educação espanhóis, encorajou um forte questionamento à compartimentação do currículo. Passamos a contar com o “currículo oculto” como elemento de aprendizagem e a ampliar nosso conhecimento sobre políticas educativas.

Desde a Austrália, Wilfred Carr e Stephen Kemmis, com suas investidas sobre pesquisa-ação na formação de professores, nos provocaram a experimentar tal proposta nas salas de aulas com todos estudantes e professores atuando como equipes de pesquisa. Assim, buscava-se que os atores entendessem todo o processo, desde levantamento das questões/dúvidas, passando por formação de equipes em torno de assuntos de interesse comum, escolha de orientador (nesse caso, professor/a) até planejamento de estratégias e organização de relatórios. No processo de investigação focava-se em assuntos de interesse, tanto pessoal quanto coletivo, o que acarretava contribuições e interferências no objeto de estudo. Dessa forma, significávamos a Teoria Crítica em ação.

Esses dois autores australianos, Carr e Kemmis, nos desafiaram nesse sentido, através de sua Teoria Social Crítica. Para eles, as aprendizagens devem ser produtos de processos críticos que reflitam a realidade educacional investigada, o que se alcança ao fazer nossa a tarefa de mobilizar nos sujeitos, capacidades de revelar contradições existentes. Seus textos dissecam muitos filósofos para deles incorporarem o que auxiliaria a refletir na construção dos currículos, a saber, aproximação de contextos, aproveitando necessidades naturais dos sujeitos, interesses, curiosidades e, com prudência, construir conhecimento que, mais do que um produto de mente alheia, acontece num processo intencional e coletivo. É o que se percebe na citação que abaixo:

La ciencia social crítica es un proceso de reflexión que exige la participación del investigador en la acción social que se estudia, o mejor dicho, que los participantes se conviertan en investigadores.
[...] el planteamiento de la investigación educativa según la ciencia social crítica rechaza la noción positivista de racionalidad, objetividad y verdad, puesto que ve la verdad como histórica y socialmente determinada, no como algo situado por encima de la historia y de las preocupaciones de los participantes en las situaciones sociales reales. Además no tiene un interés técnico en resolver problemas, sino que ve la conducción de la ciencia social misma como una oportunidad para la emancipación de los participantes. (CARR; KEMMIS, 1986, p. 14)

Com Ivani Fazenda, uma pioneira nacional em expandir o conceito de interdisciplinaridade, já vínhamos nos abrindo para essa questão, pouco reforçada pelos estudiosos mais audazes e avançados.

Antoni Zabala lança-se em aproximar enfoque globalizador, pensamento complexo e didática em sala de aula. Do que sempre necessitamos.

Helena Singer foi uma surpresa com sua obra República de Crianças, uma das primeiras a observar como deveria ser uma real escola democrática.

Outros brasileiros que nos orgulham sempre, como o baiano Nelson de Luca Pretto, Sílvio Gallo e Sandra Corazza, são fortalecedores da boniteza que pode ser o processo educacional.

Esses autores, como muitos outros, ajudaram a refletir, pensar formas de esburacar o currículo e criar novas trajetórias. Nos desafiaram a produzir situações para experimentar a potência do aprender, para gerar o Projeto Trajetórias Criativas (TC) que se constitui nesse movimento de reestruturação curricular. Éramos um grupo de professores de todos os campos do conhecimento preocupados com a distorção idade-série, desafio grandioso, ainda hoje. Esses estudantes, com idades entre 15 e 17 anos, são vistos pela escola como incapazes de aprender. Realmente não aprendem? Era essa a proposta que queríamos problematizar. Ainda em execução, essa experiência vem reverberando em muitas direções práticas e teóricas. Cada vez mais comprovando o quanto teoria se faz na prática e vice-versa.

Tais ideias, costumávamos dizer, pareciam um movimento mundial. Educadores começaram a destacar-se em propostas de mudanças curriculares. Avançando no desafio de fissurar os currículos para produzir aprendizagens, nossa investida continuava. E prossegue até hoje.

Assim, em 2010, mesmo aposentadas, seguimos com colegas da ativa no CAP, pensando em criar novas rachaduras e fendas nos currículos para continuar, sempre **com**, no enfrentamento aos desafios de refletir sobre aqueles que "não aprendem" porque aprender "[...] é, pois, um acontecimento da ordem do problemático". (DELEUZE, 2003, p. 4). Era isto que precisávamos experimentar e tentar ultrapassar. Mas, como?

Acreditamos que os encaminhamentos educacionais deveriam seguir propostas nas quais estudantes aprenderiam através do ato de pesquisar; não seria mais especialistas indicando a professores o que fazer para dinamizar as aprendizagens, mas alunos e professores em busca de maneiras de aprender, conforme suas necessidades e possibilidades, aprofundando-as, produzindo conhecimento sobre si, sobre seus lugares e ampliando seus objetivos para maior compreensão, participação, e, até, intervenção social. Ou seja, agora é o Projeto Amora nos inspirando e gerando frutos.

Nos encantaria contar tudo sobre esse projeto, mas seria um artigo, que não cabe nesse campo de memórias.

Quatorze publicações remetem às discussões do grupo de professores que criou e que ainda vivencia a experiência do Trajetórias Criativas. Esse material, que permite conhecer um pouco do trabalho desenvolvido, está publicado no site do Projeto Trajetórias Criativas. Há muitos artigos, pesquisas de especialização, mestrado e doutorado já concluídos e em curso, que informam sobre o alcance do projeto, seus propósitos e realizações. São fáceis de encontrar entre as publicações acadêmicas.

A caminhada do Projeto Trajetórias Criativas extravasou os muros do Colégio de Aplicação, por meio de um Projeto de Extensão do CAP e um curso de Pós Graduação Lato Sensu em parceria com a Faculdade de Educação da UFRGS.

Junto às Secretarias de Educação Estadual do RS e Municipal de Capivari do Sul, com turmas de estudantes em distorção idade-série, a partir da metodologia do TC, produziram-se projetos que guardam peculiaridades. A intenção nunca foi de aplicação de modelo, ao contrário, a proposta sempre foi discutir a concepção, criar e fomentar a invenção de projetos que carregassem a identidade da escola onde ocorrem, um Trajetórias Criativas para cada escola, considerando as peculiaridades de cada lugar.

Entre os anos de 2012 e 2017 aconteceram assessorias em escolas estaduais apontadas como sendo de vulnerabilidade social, em Porto Alegre e Grande Porto Alegre. Estudantes indicados como tendo dificuldades em vencer o ensino fundamental, na idade regular, e professores desejosos de mudar esse contexto tiveram suas cotidianidades alteradas por encaminhamentos que os colocaram diante de novos desafios em relação às suas aprendizagens. Em salas por eles organizadas, dentro e fora dos espaços escolares oficiais, contando com recursos nem sempre tradicionais de ensino e de aprendizagens, através de escolhas coletivas e ações individuais e grupais, nem sempre fáceis de assumir, foram aprendendo a constituir equipes de pesquisa para pensar-se e aos seus contextos.

Esse tornou-se o conteúdo vivenciado por estudantes e professores. Tão interessante lhes foi parecendo que passou a valer a pena aprender a comunicar-se e a interagir com todos os tipos de pessoas, na busca de soluções aos desafios que tinham proposto a si mesmos. Formular questões e encontrar respostas passaram a nortear ações cujos resultados foram sendo socializados, gerando evidências de aprendizagens altamente satisfatórias, tanto a professores quanto a estudantes. Expandiu-se entre professores e estudantes a noção de que era possível avançar para outros patamares.

Muitos são os alunos que, finalmente, conseguiram acessar o Ensino Médio. Temos relatos de alguns que já completam cursos superiores de ensino. Mas, o que mais evidente fica, são relatos de estudantes e familiares quanto às modificações pessoais de interesse e comprometimento que se desenvolveram.

Nessas rememorações, tentamos evidenciar a preocupação com a incompletude do aprender expressa nos currículos e, por isso, o constante cuidado em buscar outros caminhos, mesmo sem saber para onde nos levam. Os deslocamentos rastreiam possibilidades de promover afetos alegres, de agitar a vida e potencializar o agir. Pretensiosamente, usamos as palavras do italiano Giorgio Agamben para pensar a marca da trajetória profissional dessas duas professoras inquietas que resistem e acreditam no estar em movimento. Professoras à procura dos escuros, talvez contemporâneas desse tempo, alguém que, conforme as palavras desse filósofo, "[...] mantém fixo o olhar sobre o seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro" (AGAMBEN, 2009, p. 63).

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- AGLIARDI, Lilian Barcella. **A pedagogia de Projetos e o Pesquisar com produzindo Geografias menores no Ciclo de Alfabetização**. 165 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, UFRGS, Porto Alegre, 2019..
- BARROS, José D'assunção. **Os conceitos**: seus usos nas ciências humanas. Petrópolis: Vozes, 2016.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1986.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós críticas em educação Petrópolis: Vozes, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 8, n.3, p. 306-316, set./dez., 2015.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- PERNIGOTTI, Joyce Munarrski; GOULART, Ligia Beatriz. Apresentação. **Cadernos do Aplicação**. Colégio de Aplicação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. v. 10, n. 1, jan./jun. 1997.
- PROJETO AMORA: memórias. 2000. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/projetoamora/memorias/#page-content>. Acesso em: out. 2024.
- TAVARES, Braulio; LENINE, Osvaldo. O que é bonito. In: **Álbum olho de peixe**. Rio de Janeiro: Velas, 1993. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lenine/173403/>. Acesso em: 8 jul. 2024.

Contribuições da autoria

Ligia Beatriz Goulart: Conceitualização, Investigação, Supervisão/Orientação, Redação.
Liane Saenger: Conceitualização, Investigação, Supervisão/Orientação, Redação.

Data de submissão: 01/08/2024

Data de aceite: 28/06/2025