

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROSANA CRISTINA DE ABREU

**A ESCOLA E O PROGRAMA CUIDAR: PARA ALÉM DO
PROTAGONISMO E DO VOLUNTARIADO**

CAMPINAS
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROSANA CRISTINA DE ABREU

**A ESCOLA E O PROGRAMA CUIDAR: PARA ALÉM DO
PROTAGONISMO E DO VOLUNTARIADO**

Trabalho apresentado para a
Universidade Estadual de Campinas,
como exigência para conclusão do
Curso de Pedagogia, sob orientação da
prof.^a Dra. Elisabete M. de Aguiar
Pereira

CAMPINAS
2006

Quando alguém vive à beira-mar, acaba por não se aperceber do murmúrio das ondas à sua volta. O hábito é uma espécie de sonho, acompanhado do obscuro desejo de nada mais ver, de nada mais ouvir, diminuindo as tensões da vida. Diariamente chamado a responder a múltiplas necessidades de grande número de jovens, o educador já não interpreta corretamente comportamentos que variam com o estado de espírito e as horas do dia. (Voirin, 2000).

DEDICO

Aos três homens de minha vida. Sem eles, com certeza, não teria tido a coragem de continuar:

Manoel : por entender as noites de solidão e de espera;

Ubiratan: pelos dias de partilha e de desafios;

Rafael: pelos dias de tranquilidade e cumplicidade.

AGRADEÇO

Às duas mestras, que fizeram olhar minha formação com mais confiança e que são espelhos de dedicação e carinho, pela orientação, competência e interesse: Dra. Elisabete M. Aguiar Pereira e Dra. Débora Mazza;

Aos docentes da Unicamp que durante o curso nunca deixaram de atender a uma só dúvida, a um só apelo que servissem para melhorar minha formação;

Ao meu companheiro, Manoel, que suportou bravamente meus dias de ânimo exarcebado, de desânimo, de ira, com paciência e tranqüilidade, sempre estimulando a continuidade deste curso.

Às minhas amigas Márcia e Maria Antonia que sempre apoiaram e jamais permitiram o desânimo;

Aos diretores Daniel e Paula, ao primeiro por incentivar o início e à segunda por acompanhar e permitir concluir esta etapa de minha formação..

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 O PROGRAMA CUIDAR: MUDANÇAS DE PARADIGMAS	16
3 A ESCOLA, O PROTAGONISMO , ENCONTROS E DESENCONTROS	32
4 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	52
4.1 Caracterização do campo de pesquisa	52
4.2 Caracterização dos Participantes	55
4.3 Coleta e tratamento de dados	56
4.3. 1 Categoria protagonismo	59
4.3.1.1 Centro de Aprendizagem	60
4.3.1.2 Consciência de aprendizagem	61
4.3.1.3 Esperança de futuro	62
4.3.1.4 Orientação para o desenvolvimento educacional	63
4.3.1.5 Superar dificuldades pelo esforço próprio	63
4.3.1.6 Conquistar espaços	64
4.3.1.7 Auto conhecimento	64
4.3.1.8 Suprir necessidades sociais	65
4.3.1.9 Transformação/melhoria	66
4.3.2 Voluntariado	66
4.3.2.1 Ajuda	67
4.3.2.2 Disponibilização de tempo	68
4.3.2.3 Formar grupos de ajuda	69
4.3.2.4 Melhoria da pessoa e da sociedade	69
4.3.2.5 Desenvolver projetos	70
4.3.2.6 Resolver problemas	71
4.3.2.7 Transmissão de conhecimento ou cultura	71
4.3.2.8 Trabalho comunitário	72
4.3.3 Pontos Positivos da Escola	72
4.3.3.1 Liberdade	73
4.3.3.2 Auxílio aos conceitos	73
4.3.3.3 Trabalhar na escola fora do período regular	74
4.3.3.4 Aprendizagem prática	74
4.3.3.5 Trabalhar projetos próprios	75
4.3.3.6 Relacionamento professor-aluno	75
4.3.3.7 Confiança	76
4.3.4 Pontos negativos da Escola	76
5 O REINICIO DA HISTÓRIA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXO 1 – PROTAGONIZANDO O FUTURO	
ANEXO 2 - TARTARUGÁRIO	
ANEXO 3 - HIDROPONIA	

RESUMO

Como professora coordenadora da EE José Maria Matosinho da rede estadual no Município de Campinas há 10 anos tenho observado que os alunos ao desenvolverem ações protagonistas e voluntárias na escola, criam uma nova concepção de aprendizagem, deixando o papel exclusivo de aprendizes em salas de aulas isoladas, com currículos fragmentados, se transformando em participantes das ações educativas, integralmente.

Para esta pesquisa, além da observação direta no período de 2000 a 2006, foram consideradas escritas de 56 alunos de alunos de cursaram o Ensino Médio entre 2000 e 2003 que participaram dos grupos de projetos. Destes 56 alunos que escreveram em 2000, 33 permaneceram na escola até o término do Ensino Médio, no período diurno.

1. INTRODUÇÃO

Como professora coordenadora da EE José Maria Matosinho da rede estadual no Município de Campinas, há 10 anos, tenho observado que os alunos ao desenvolverem ações protagonistas e voluntárias na escola criam uma nova concepção de aprendizagem, deixando o papel exclusivo de aprendizes em salas de aulas isoladas, com currículos fragmentados se transformando em participantes das ações educativas, integralmente.

Ainda, ao longo destes 10 anos como observadora e articuladora de ações para melhoria dos resultados do processo ensino-aprendizagem pude observar que o currículo e a gestão são dois pontos cruciais para que a escola promova o processo ensino aprendizagem em ação conjunta com todos os segmentos trabalhando em uníssono, característica principal da escola democratizada.

Entretanto, a escola democratizada que pressupõe condições de acesso e permanência, de todos os cidadãos, pelo menos, durante o período equivalente ao da escolarização básica e que deve propor atividades diversificadas, movimentação de alunos, trabalho em equipe e transdisciplinar, ainda é um sonho, ao menos no âmbito da rede estadual de Ensino do Estado de São Paulo, quando as práticas docentes desenvolvidas na escola não consideram a capacidade de liderança e de ação dos jovens que, dentro da escola, não têm voz ativa em seu processo de aprendizagem.

Além disso, a própria estrutura curricular fragmentada, distribuída em aulas descontínuas, acabam por afastar os alunos que são co-responsáveis por sua aprendizagem, do processo de elaboração e gestão de sua formação.

Ao longo desses 10 anos ao observar as ações protagonistas e seus agentes juvenis vi o caminhar da escola de um ambiente fechado dominado por direção e docência para uma escola dinâmica com hierarquização mas sem autoritarismo.

A instituição escola, dentro dos moldes tradicionais, no qual está instituída, não dispõe de instrumental, estrutura ou mesmo recursos suficientes para se intitular democratizada.

Para que a escola se torne verdadeiramente democratizada a organização curricular deverá ter uma conformação de tal modo que dê voz aos agentes do processo ensino aprendizagem, ou seja, que leve em consideração não somente as proposições da rede de ensino ou as formulações de planos elaborados por docentes, mas também considere o aluno como parte integrante da elaboração, aplicação e avaliação de instrumentos para sua aprendizagem. A escola democratizada, no momento, é algo muito mais a se alcançar que a se defender. Nessa busca é preciso que se compreenda a necessária flexibilização da organização curricular de forma que permita às partes envolvidas enfrentar os desafios que estarão postos para esta trajetória em sua complexidade e circunstancialidade.

A escola na qual trabalho deixou de ser um espaço apenas de aprendizagem de conteúdos, os educandos vêm para a escola à procura de algo mais que os insiram no grupo social de sua idade, essas ações estão sendo contempladas com a iniciativa dos próprios jovens em buscar assuntos,

projetos, ações que sejam de seu interesse ou do interesse de um grupo de alunos para complementar a educação escolar que recebem.

A escola, vem se amoldando à necessidade de valorizar na sociedade o educando como um ser humano, integral, preparado para a convivência social sem maiores conflitos sociais e que ao mesmo tempo tenha condições de avaliar sua trajetória de vida sem esbarrar na competitividade, mas antes, possa valorar suas ações através de uma educação social, que tem como meta a superação do individualismo através de ações educativas que proporcionam uma aprendizagem significativa, individualizada, mas ao mesmo tempo inserida no contexto sócio-político que vive, ou seja dentro de um paradigma de cooperação, voluntariado e protagonismo, sem esquecer que a escola como agente formal de educação deve estar atenta para as necessidades de cada indivíduo, ao mesmo tempo de cada comunidade em que se insere e à sociedade que lhe abriga.

Assim, penso que, quando a escola trabalha protagonismo e voluntariado dentro de seu espaço, ampliando sua função de local de aprendizagem para local de crescimento integral a colaboração para a sociedade se amplia e faz a diferença entre o aluno que cuida da escola como seu espaço, como local de aprendizagem e prazer e o aluno que frequenta a escola, como local de obrigatoriedade.

Costa (2001, p.9), um dos poucos autores a tratar da relação protagonismo/ educação formal no Brasil, utiliza o termo protagonismo para designar “*a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla*” concebendo-o como um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa “*cujo*

foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio

a construção de seu ser em termos pessoais e sociais". Nessa perspectiva, o autor partilha da mesma postura que os outros autores, como Rabello (2005) quanto ao trabalho pedagógico que orienta a construção de conhecimentos e valores, pois atribui ao professor basicamente as funções de orientador, mais do que a de divulgador de conteúdos disciplinares, e situa o aluno no centro do processo educativo, deslocando o eixo desse processo para a aprendizagem, de modo a minimizar, assim, a dimensão do ensino.

Nesse sentido atribui ao aluno a condição de protagonista desse processo e, por essa razão, considera-o "*como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade)*".

A palavra protagonismo significa: O Primeiro, o principal lutador (proto + agos). Rabello recorda que a palavra sugere a personagem principal de uma peça dramática, pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar em um acontecimento, lembrança essa que vai ao sentido oposto da proposição de Costa, uma vez que para Rabello, sendo o protagonista o personagem principal de uma peça ele representa um papel e para Costa, ainda que o aluno se coloque no centro da ação, ele não representa papéis, ele vive, ele é o autor da ação.

Portanto, qualquer projeto que tenha por objetivo incentivar ou promover o protagonismo juvenil parte do princípio que o adolescente ou jovem possui capacidade política de um cidadão. Esta, talvez, seja a questão teórica a merecer um aprofundamento inicial: a peculiaridade da cidadania juvenil.

A cidadania pressupõe direitos universais, de onde emerge um ser político, que decide sobre o seu destino e o de sua coletividade. Contudo, segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), o adolescente (aquele que possui entre 12 e 18 anos de idade) é um cidadão em formação, merecendo atenção e promoção. Por este motivo, o adolescente é responsável por seus atos, mas é inimputável, ou seja, não é merecedor de punição pois é um “cidadão em formação”.

Esta é uma fase importante em que se toma consciência do que o mundo poderia ser, desenvolvendo-se o pensamento abstrato e a construção de utopias, testando e formando teorias.

Para Costa (2001) , o protagonismo pressupõe a criação de espaços e de mecanismos de escuta e participação. Para isso, é preciso conceber os adolescentes como fontes e não simplesmente como receptores ou porta-vozes daquilo que os adultos dizem ou fazem com relação aos adolescentes. Contudo, acrescentaria, não são meros espaços de sistematização de intenções e realização de desejos. É, antes de qualquer coisa, um processo formativo.

Costa (2001) afirma ainda, que o protagonismo é um processo e uma conquista gradual.

Assim, ao falarmos do protagonismo juvenil estamos sugerindo um projeto pedagógico com uma clara opção de participação (desde sua elaboração, os objetivos que persegue, sua execução, avaliação e reformulação), sustentado por um novo estatuto político do jovem, portador de hábitos e cultura específica.

Ainda que a Escola tenha tido suas modificações no decorrer da história, foi a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. Isto significa dizer que é o lugar onde, por princípio, é veiculado o conhecimento que a sociedade julga necessário transmitir às novas gerações. Até os dias atuais não houve outra instituição que assumisse tal papel. E, portanto, tem sua lógica de trabalho, suas definições de funcionamento baseadas em Leis e Portarias que regem o ensino em nível federal, estadual e municipal. As escolas dependem diretamente da legislação para ter seu aval de funcionamento.

Nenhuma instituição escolar pode existir sem que seja regida dentro das normas constitucionais relativas à educação, ou mesmo fugindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, neste ponto fica claro que a instituição tem em seu interior invariáveis que independem da autonomia de seu corpo gestor, ou da boa vontade de seu corpo docente para implementar mudanças.

No caso da escola estadual, além de atender às exigências da LDB 9394/96, à Lei de Diretrizes Educacionais do Estado de São Paulo, cria mecanismos de padronização das quais as escolas não podem se eximir, como é o caso do currículo desenvolvido pela rede.

Se a escola tem em seu interior uma dinâmica que deve obedecer a leis maiores que a vontade da comunidade escolar, poder-se-ia pensar que então nada pode ser feito para que o aluno seja agente construtor de sua educação, uma vez que, estruturado o currículo escolar de acordo com as normas, o aluno se torna apenas sujeito aprendiz e não sujeito participativo de sua aprendizagem.

Neste ponto apoiamo-nos em Paiva (2002: 213) em relação a como transformar o currículo sem choques com os programas oficiais:

Esse currículo não tem que ser inventado. Ele existe, com maior ou menor grau de visibilidade, nas escolas. Este lá, é praticado cotidianamente por professores e alunos, com frequência não é assumido como currículo, mas entendido como extracurricular, co-curricular. Fazê-lo emergir desses lugares subterrâneos em que se oculta, estabelecendo relações de confiança para que possam narrar suas experiências, os projetos que vêm sendo desenvolvidos, as atividades que acontecem “fora” do chamado “programa”, dando a todos legitimidade, é fazer o que se tem chamado de emergência dos currículos vivos, praticados.

Se este currículo, nos diz Paiva (2002:214), é existente nas escolas, ele também pode co-existir com os “programas oficiais”:

O que pode conferir unidade a esses muitos currículos praticados, em diálogo com os programas oficiais, é justamente o projeto pedagógico, que retrata o cotidiano da escola, a verdadeira concepção do que pensam e do que podem fazer professores e alunos, com todos seus limites, para dar conta das finalidades e dos objetivos a que se propõe.

Portanto, existem caminhos onde a escola como agente educacional, deixa de constituir-se somente de atividades curriculares propostas pelos docentes ou seus administradores, abrindo espaço para a participação ativa dos alunos na criação de processos de ensino-aprendizagem de tal forma que o professor passe a ser mediador e orientador, não somente transmissor e o aluno aprenda desde cedo a buscar seu caminho para processar os conhecimentos, é esta análise e este caminho que se pretende apontar neste trabalho.

Para esta pesquisa a EE José Maria Matosinho foi escolhida como campo pelo desenvolvimento de grupos protagonistas e pela afinidade em relação ao tema da pesquisa. A escola atende no ano letivo de 2006, 1460 alunos em três períodos, sendo que 1056 alunos são atendidos no período diurno e os demais no período noturno.

A pesquisa proposta conta a trajetória da implantação de projetos, do desenvolvimento do protagonismo juvenil dentro da escola e os resultados que estes conseguiram nos anos de seu desenvolvimento. No caso da Escola José Maria Matosinho grande parte dos alunos se formam cidadão voluntário e regressam à escola com orgulho da formação que tiveram conosco.

Este é um estudo de caso e como todo estudo de caso não mostra somente as flores colhidas, mas apresenta também os espinhos e as arestas que tiveram que ser aparadas, aqui aparecem as saídas de professores que não acreditavam no potencial do aluno e as novas estruturações que foram feitas ao longo de sete anos. São apresentadas as observações, as análises e as compilações de dados dentro da escola, com registros oficiais, extra-escolar com as publicações dos trabalhos realizados, de fotos, do acompanhamento dos voluntários que regressam à escola e dos alunos que, não voltando como voluntários, retornam como universitários, profissionais utilizando a escola, ainda como ponto de partida para sua vivência social.

2- O PROGRAMA CUIDAR: MUDANÇAS DE PARADIGMAS

Durante essa era dos extremos, como afirma Hobsbawm,(1995), que foi o século XX, o mundo capitalista pautou-se por um ideal de homem muito autônomo, porém, pouco solidário, enquanto os países socialistas cultivaram um homem compulsoriamente solidário e muito pouco autônomo.

O desafio de construir um novo horizonte antropológico para a educação tem levado muitos educadores a se voltarem para a formação do homem autônomo e solidário, aproveitando assim, o melhor dos dois mundos: os ideais de liberdade do Ocidente e os ideais de solidariedade que inspiraram o mundo socialista.

E quanto à sociedade? Que tipo de sociedade deve lutar por construir?

No Brasil, essa questão já está respondida no artigo 3º da nossa Constituição Federal:

“Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil”:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Como fazer isso?

Essa pergunta nos remete ao próprio conceito da educação. Se quisermos transmitir valores às novas gerações, não devemos nos limitar à

dimensão dos conteúdos intelectuais, transmitidos através da docência. Devemos ir além. Os valores devem ser, mais do que transmitidos, vividos, através de práticas educativas e no curso dos acontecimentos. Como educadores, precisamos nos fazer presentes na vida dos educandos, de forma construtiva, emancipadora e solidária.

Educar, de acordo com a visão aqui defendida, é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais.

O educando, no interior dessa visão, passa a ser não um recipiente passivo, mas uma fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade:

- Fonte de iniciativa significa que o educando deve agir, ou seja, não deve ser apenas um espectador ou receptor do processo pedagógico. Ele deve situar-se na raiz mesma dos acontecimentos, envolvendo-se na sua produção;
- Fonte de liberdade significa que o educando deve ter diante de si cursos alternativos de ação, deve decidir, fazer opções, como parte do seu processo de crescimento como pessoa e como cidadão;
- Fonte de compromisso significa que o educando deve responder pelos seus atos, deve ser conseqüente nas suas ações, assumindo a responsabilidade pelo que faz ou deixa de fazer. É preciso que haja reciprocidade entre direitos e deveres.

A adoção destas concepções de educando nos leva, necessariamente, à formação do jovem autônomo, solidário e competente.

No limiar da civilização cognitiva na qual estamos adentrando, a educação deverá fornecer ao homem “a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (COSTA, 2000, 37).

Mais do que acumular uma carga cada vez mais pesada de conhecimentos, o importante agora é estar apto para aproveitar, do começo ao fim da vida, as oportunidades de aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos num mundo em permanente e acelerada mudança.

Para dar conta da missão que os tempos lhe impõem, a educação deve ser, de acordo com os Parâmetros Curriculares de Ensino Médio (1998), capaz de organizar-se em torno de quatro grandes eixos:

- Aprender a ser;

Preparar-se para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade. Descobrir-se, reconhecendo suas forças e seus limites e buscando superá-los. Desenvolver a auto-estima, o autoconceito, gerando autoconfiança e autodeterminação. Construir um projeto de vida que leve em conta o bem-estar pessoal e da comunidade.

- Aprender a conviver;

Ter a capacidade de comunicar-se, interagir, não agredir, decidir em grupo, cuidar de si, do outro e do lugar em que se vive, valorizar o saber social. Compreender o outro e a interdependência entre todos os seres humanos. Participar e cooperar. Valorizar as diferenças, gerir conflitos e manter a paz.

- Aprender a fazer;

Aprender a praticar os conhecimentos adquiridos. Habilitar-se a ingressar no mundo do trabalho moderno e competitivo, tendo como foco a formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe e a capacidade de tomar iniciativa.

- Aprender a aprender.

Dominar a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas. Despertar a curiosidade intelectual, o sentido crítico, a compreensão do real e a capacidade de discernir. Construir as bases que permitirão ao indivíduo continuar aprendendo ao longo de toda a vida.

Estes, segundo o Relatório da UNESCO, são os quatro pilares da educação. A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI reconhece que a educação escolar que temos hoje se orienta basicamente para o conhecer e, em menor escala, para o fazer. As outras aprendizagens - ser e conviver - ficam a depender de circunstâncias aleatórias fora do âmbito do ensino estruturado.

Daí, emergem as quatro competências, que o jovem para ser autônomo, solidário e competente deverá desenvolver:

- Competência pessoal (aprender a ser)
- Competência social (aprender a conviver)
- Competência produtiva (aprender a fazer)
- Competência cognitiva (aprender a aprender)

A proposta do Programa Cuidar pode ser resumida em dois grandes objetivos: ampliar a educação ao conjunto da experiência humana (ser,

conviver, fazer e conhecer) e estendê-la ao longo de toda vida, transcendendo os limites da instituição e da idade escolar.

Estamos ainda muito longe - quando olhamos o que se passa em nosso redor no sistema de ensino - da perspectiva de uma educação assentada sobre os quatro pilares propostos no relatório da UNESCO. No entanto, é preciso ter claro que, mais do que a visão de um grupo de sábios, esse relatório exprime as exigências dos novos tempos e das novas circunstâncias em que seremos chamados a viver no século XXI.

A concepção de educação abraçada pela ONU no limiar do novo milênio tem por fundamento o Paradigma do Desenvolvimento Humano, que, desde 1990, vem sendo desenvolvido e difundido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Com base no Relatório sobre Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD/ IPEA/1996), podemos resumir esse paradigma em dez pontos básicos, consistentes com uma educação pluridimensional:

1. O fundamento real do desenvolvimento humano é o universalismo do direito à vida;
2. Cada ser humano nasce com um potencial, que necessita de certas condições para se desenvolver;
3. O objetivo do desenvolvimento é criar um ambiente no qual todas as pessoas possam expandir suas capacidades;
4. Esse ambiente deve ainda propiciar que a presente e as futuras gerações ampliem suas possibilidades;

5. A vida não é valorizada apenas porque as pessoas podem produzir bens materiais, nem a vida de uma pessoa vale mais que a de outra;

6. Cada indivíduo, bem como cada geração, tem direito a oportunidades que lhe permitam melhor fazer uso de suas capacidades potenciais;

7. A forma pela qual realmente são aproveitadas essas oportunidades e quais os resultados alcançados têm a ver com as escolhas que cada um faz ao longo de sua vida;

8. Todo ser humano deve ter capacidade de escolha, agora e no futuro;

9. Há uma necessidade ética de se garantir às gerações futuras condições ambientais pelo menos iguais às que as gerações anteriores desfrutaram (desenvolvimento sustentável);

10. Esse universalismo torna as pessoas mais capazes e protege os direitos fundamentais (civis, políticos, sociais, econômicos e ambientais).

A educação pluridimensional é a aplicação dos princípios ético-políticos desse paradigma ao desenvolvimento pessoal e social das novas gerações e também das gerações adultas, preparando o ser humano para viver e trabalhar numa sociedade pós-moderna.

O programa *Cuidar*¹ propõe enfrentar essa questão a partir de uma nova abordagem, com base no Paradigma do Desenvolvimento Humano, do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD). Através da educação para valores, busca valorizar a ética inclusiva, fomentar a

participação social e o protagonismo juvenil em classes da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e nos anos do Ensino Médio.

Ao perguntar-nos acerca do tipo de jovem que queremos formar, concluímos que é aquele: autônomo, solidário, competente e participativo. Refletindo sobre essa questão, surge a idéia de protagonismo juvenil, conceito que veio preencher uma lacuna teórica-prática nesse campo.

A palavra *protagonismo* é formada por duas raízes gregas: *proto*, que significa "o primeiro, o principal"; *agon*, que significa "luta". *Agonistes*, por sua vez, significa "lutador". Protagonista quer dizer, então, lutador principal, personagem principal, ator principal.

Embora os últimos dados parciais do Censo 2000² do IBGE revelem um crescente aumento na expectativa de vida e uma diminuição na taxa de natalidade, o Brasil ainda é um país adolescente. Em todo o território nacional são 32 milhões de garotos e garotas com idades de 10 a 19 anos, o que representa 20% da população brasileira.

Por um lado, constata-se que o governo federal, os 27 estados e os 5 mil e 500 municípios - bem como a sociedade brasileira como um todo - ainda não sabe como lidar com esse contingente de adolescentes. Faltam políticas públicas para essa faixa etária, seja no que se refere às áreas de saúde e educação, seja no que se refere aos caminhos para a participação dos jovens no mundo atual. Ainda é pequeno o acesso à educação secundária (apenas 33% dos adolescentes de 15 a 19 anos freqüentam o ensino

¹ O Programa Cuidar está descrito na próxima sessão deste trabalho

² Último censo disponível <http://www.ibge.gov.br>

secundário).(IBGE, 2000) Existem ações isoladas, mas ainda não há políticas de atendimento integral aos adolescentes.

Por outro lado, há no Brasil um crescente movimento de projetos e programas de protagonismo juvenil, ou seja, projetos desenvolvidos não apenas para adolescentes, mas por adolescentes. Eles participam na formulação dos objetivos e das atividades dos projetos. O País tem também uma mídia interessada e atuante dirigida especialmente aos adolescentes. São programas de televisão, suplementos de jornais e revistas que abordam temas como família, drogas, DST/AIDS, moda, sexualidade, indústria de entretenimento, educação, que se utilizam das linguagens próprias dos adolescentes.

Protagonismo juvenil é um termo novo para definir uma forma de participação de adolescentes que os privilegia como atores sociais, como parte integrante e indispensável de projetos, nos quais eles fazem parte de todo o processo de tomada de decisões, sob a orientação direta ou indireta de adultos.

O protagonismo é definido pelo educador Antonio Carlos Gomes da Costa, em sua obra *Protagonismo Passo a Passo* (1999) como uma "participação autêntica". Ou seja, o protagonismo pressupõe a criação de espaços e de mecanismos de escuta e participação. Para isso, é preciso conceber os adolescentes como fontes e não simplesmente como receptores ou porta-vozes daquilo que os adultos dizem ou fazem com relação aos adolescentes.

O Protagonismo Juvenil não consiste apenas em projetos ou ações isoladas. O protagonismo é um processo, como explica o Costa (1999), uma

conquista gradual e que, em tese, pode ser praticado por todos os jovens. As experiências de participação de adolescentes espalhadas pelo país mostram que o protagonismo se reflete na vida dos jovens adultos de maneira positiva.

Todos nós deveríamos estar conscientes de que absolutamente todas as situações de risco pessoal e social que ocorrem com os adolescentes acontecem quando a família e a escola falham em sua missão de acolher, educar e cuidar da integridade física, psicológica e moral dos adolescentes que estão sob sua responsabilidade. Por isso, é necessário que os adultos sejam capazes de ouvir os adolescentes, garotos e garotas comuns que, apesar das enormes dificuldades vividas no País, continuam vinculados a suas famílias e comunidades e freqüentando a escola.

Esse apoio dos adultos é fundamental. Nas escolas, por exemplo, a presença de um ou mais professores junto aos grêmios estudantis ou a outras atividades culturais, esportivas, artísticas e de exercício de cidadania desenvolvida pelos jovens têm sido, de modo geral, um incentivo para que tais atividades tenham um maior aprofundamento e, também, uma continuidade. Porém, muitas vezes, a escola não consegue proporcionar espaço para os adolescentes por uma série de motivos, entre eles a falta de tempo, de espaço, os conflitos com a organização da escola, levando os jovens a se sentirem desestimulados em suas tentativas de participação. É importante compreender, no entanto, que as lideranças que surgem nessas organizações de adolescentes e jovens podem ser extremamente positivas para a escola como um todo.

Importante ainda é lembrar que há falsos tipos de participação, que estão longe de ser ações de protagonismo (jovens manipulados por adultos,

jovens "de fachada", que participam de eventos ou atividades como "enfeites").(Costa, 1999) O desafio, então, dos adultos, é o de apoiar os jovens, ajudá-los a iniciar e manter suas atividades, mas sem assumir a tarefa de tomar todas as decisões e iniciativas.

Uma ação é dita protagônica quando, na sua execução, o educando é o ator principal no processo de seu desenvolvimento. Por meio desse tipo de ação, o adolescente adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando assim sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto escolar e sócio-comunitário.

O centro da proposta é que, através da participação ativa, construtiva e solidária, o adolescente possa envolver-se na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na sociedade.

Um dos caminhos para que isso ocorra é mudar nossa maneira de entender os adolescentes e de agir em relação a eles. Para isso, temos de começar mudando a maneira de vê-los. O adolescente deve começar a ser visto como solução, e não como problema.

No interior dessa concepção, o educando emerge como fonte de iniciativa (na medida em que é dele que parte a ação), de liberdade (uma vez que na raiz de suas ações está uma decisão consciente) e de compromisso (manifesto em sua disposição de responder por seus atos).

Assim, quando o adolescente, individualmente ou em grupo, se envolve na solução de problemas reais; atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso; mostra um quadro de participação genuína no contexto escolar ou sócio-comunitário, o qual pode ser chamado de protagonista juvenil.

Na perspectiva do protagonismo juvenil, é imprescindível que a participação do adolescente seja de fato autêntica e não simbólica, decorativa ou manipulada. Essas últimas são, na verdade, formas de não-participação que pode causar danos ao desenvolvimento pessoal e social dos jovens, além de minar a possibilidade de um convívio autêntico entre eles e seus educadores. A participação é a atividade mais claramente ontocriadora, ou seja, formadora do ser humano, tanto do ponto de vista pessoal como social.

Educar para a participação é criar espaços, para que o educando possa empreender, ele próprio, a construção de seu ser. Aqui, mais uma vez, as práticas e vivências são o melhor caminho, já que a docência dificilmente dará conta das múltiplas dimensões envolvidas no ato de participar.

Na vivência dessa pedagogia, o educador já não pode limitar-se à docência. Mais do que ministrar aulas, ele deve atuar como líder, organizador, animador, facilitador, criador e co-criador de acontecimentos, por meio dos quais o educando possa desenvolver uma ação protagônica.

A adesão à perspectiva pedagógica do protagonismo juvenil vai muito além da assimilação, pelo educador, de algumas noções e conceitos sobre o tema. Antes de tudo, essa adesão deve traduzir-se em um compromisso de natureza ética entre o educador e o adolescente. O protagonismo deve ser vivido como participação do adolescente no ato criador da ação educativa, em todas as etapas de sua evolução.

Além de um compromisso ético, a opção pelo desenvolvimento de propostas baseadas no protagonismo juvenil exige do educador uma clara vontade política no sentido de contribuir, pelo seu trabalho, para a construção

de uma sociedade que respeite os direitos de cidadania e aumente progressivamente os níveis de participação democrática de sua população.

Mas a clareza conceitual, o compromisso ético e a vontade política só potencializam verdadeiramente sua ação, quando o educador está comprometido em níveis que ultrapassam em profundidade o conhecimento do assunto, ou seja, quando ele está emocionalmente envolvido com a causa da dignidade plena do adolescente. Para que isso ocorra, o educador deve evitar posturas que inibam a participação plena dos jovens. Eis um pequeno elenco de posturas assumidas pelos adultos ao trabalhar com adolescentes:

- Anunciar aos jovens decisões já tomadas, reservando-lhes apenas o dever de acatar;

- Decidir previamente e depois tentar convencer o grupo a assumir a decisão, tomada pelo educador, como se fora sua própria decisão;

- Apresentar uma proposta de decisão e convocar o grupo para discutí-la;

- O educador apresenta o problema, colhe sugestão dos jovens e depois decide;

- O educador apresenta o problema, colhe sugestões e decide com o auxílio do grupo;

- O educador estabelece os limites de determinada situação e solicita aos adolescentes que tomem decisões dentro desses limites;

- O educador deixa a decisão a cargo do grupo, sem interferir no processo que a originou.

A evolução do trabalho com um grupo de adolescentes empenhados em decidir, a partir de uma ação protagônica, segue de modo geral as seguintes etapas:

a- Apresentação da situação - problema

A situação-problema deve ser apresentada do modo mais realista e desafiante possível. É necessário embasá-la em dados, informação e objetivos

b-Proposta de alternativas ou vias de solução

Deve-se procurar extrair do grupo o maior número possível de alternativas de solução, para o problema apresentado.

c- Discussão das alternativas de solução apresentadas

As propostas devem ser discutidas e criticadas livremente. O grupo deve estar consciente de que são as idéias, e não as pessoas que as apresentaram, que estão em julgamento

d- Tomada de decisão

Durante a discussão, o grupo vai descartando as alternativas mais inviáveis e inconsistentes, até chegar à decisão final, que pode ser unânime ou majoritária. Só em caso de omissão da maioria do grupo, a solução deve ser minoritária. Essa, contudo, é uma situação indesejável, que deve ser evitada ao máximo pelo educador. Em seu trabalho com jovens envolvidos na realização de ações protagônicas, cabe ao educador:

- Ajudar o grupo a identificar situações-problema e a posicionar-se diante delas;

- Empenhar-se para que o grupo não desamine nem se desvie dos objetivos propostos;

- Favorecer o fortalecimento dos vínculos entre os membros do grupo;

- Animar o grupo, não o deixando abater-se pelas dificuldades;

- Motivar o grupo a avaliar permanentemente sua atuação, quando necessário, replanejá-la;

- Zelar permanentemente para que a ação dos jovens seja compreendida e aceita por todos os que com eles se relacionam no curso do processo;

- Manter um clima de empenho e mobilização no grupo;

- Colaborar na avaliação das ações desenvolvidas pelo grupo e na incorporação de suas conclusões nas etapas seguintes do trabalho.

O educador que se dispuser a atuar como animador de grupos de adolescentes em ações de protagonismo deverá:

- Ter consciência de que a participação na solução de problemas reais da comunidade é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social de um adolescente;

- Conhecer os fundamentos, a dinâmica e a evolução do trabalho com grupos;

- Ter algum conhecimento a respeito da situação ou problema que se pretende enfrentar;

- Compreender adequadamente o projeto e ser capaz de explicá-lo quando necessário;

- Ter participado de ações grupais, ainda que não tenha sido na condição de animador;
- Estar convencido da importância da ação a ser realizada e estar disposto a transmitir a outras pessoas, esse conhecimento;
- Ter capacidade de administrar oscilações de comportamento entre os adolescentes, como conflitos, passividade, diferença, agressividade e destrutibilidade;
- Ser capaz de conter-se para proporcionar aos educandos a oportunidade de pensar e agir livremente;
- Acolher e compreender as manifestações verbais e não-verbais emitidas pelo grupo;
- Respeitar a identidade, o dinamismo e a dignidade de cada um dos membros do grupo.

Essa maneira de trabalhar com os adolescentes certamente irá contribuir para que muito do que hoje é considerado problema transforme-se amanhã em solução. Para isso, é preciso enfrentar de modo efetivo os problemas da escola, da comunidade e da vida social. O fundamental é acreditar sempre no potencial criador e na força transformadora dos jovens.

O protagonismo juvenil pode e deve se tornar uma "corrente de energia", que para Costa(2001) são atitudes positivas que se propagam entre os jovens, porque a tendência é que esse movimento cresça e seja propagado. O jovem protagonista é aquele que molda o mundo a cada instante e cria idéias para melhorá-lo - seja na sua casa, na comunidade, na escola, no trabalho - e sua atuação pode atingir grandes proporções.

Muitas vezes, o protagonista é discriminado pela sociedade, enquanto deveria ser incentivado a continuar propagando esse pensamento. O comportamento mais estereotipado de um adolescente é de uma figura revoltada e incapaz de tomar atitudes coerentes. Então, quando alguém tenta mostrar uma realidade diferente, é separado do grupo, sendo que deveria ser totalmente ao contrário.

3- A ESCOLA, O PROTAGONISMO: ENCONTROS E DESENCONTROS.

Implantado em 1999, em um grupo piloto de oito escolas da Rede Estadual jurisdicionada à Diretoria Campinas Região Leste, o Programa Cuidar não se propunha a ser mais um projeto com término programado, ou seja seu tempo de duração seria indeterminado. Sua proposta inicial era a quebra de paradigmas dentro da escola, colocando a criança e o adolescente como centro do processo de aprendizagem, mas não como objeto central e sim no sentido de ser o ponto de partida e chegada de todo um processo, a começar pela própria formulação dos componentes curriculares e a metodologia a ser utilizada para que os mesmos sejam implementados nas escolas de forma mais próxima do adolescente e da criança.

Antes da implantação do programa as escolas que aceitaram fazer parte do projeto piloto tiveram cinco dias de discussões, dinâmicas e uma imersão no programa. Essa semana foi direcionada aos coordenadores que passaram a ser multiplicadores em suas escolas (mês de novembro de 1998).

Os dias de dinâmica de apresentação do Programa pela Diretoria Campinas Leste foi ao término do ano letivo de 1998, estrategicamente escolhido, para que os participantes tivessem uma visão clara dos resultados de aprovação, retenção e evasão e, de posse destes dados mais as propostas feitas para a implementação do Programa fosse possível modificar a estrutura de planejamento do ano de 1999.

No período de planejamento de 1999, a Escola Estadual José Maria Matosinho teve oficialmente implantado o Programa Cuidar com três dias de

atividades diferenciadas dirigidas aos professores da unidade e, desde o início de 1999 a unidade começou a diferenciar-se nas ações pedagógicas e na proposta de ensino.

A primeira semana de aulas foi direcionada para atividades de acolhimento dos alunos e suas famílias, com reuniões para apresentação de todos os professores e da entrega do livro “Programa cuidar; Conversando com os Pais” do professor Antonio Carlos Gomes da Costa, diretor da *Modus Faciend*, mentor e coordenador geral do programa.

O livro entregue a todos os pais de ensino fundamental e médio traz informações básicas sobre o programa; orientações aos pais de como lidar com a pré-adolescência e adolescência; as situações de risco e o ideário do programa.

Com uma linguagem fácil o livro mostra a adolescência como uma fase de experimentação e modificações que nem sempre são compreendidas e, que, nesta incompreensão abre-se as portas para novos experimentos principalmente em relação às drogas e a violência.

Com a disseminação do livro entre os pais, a relação família escola também foi gradativamente se modificando.

O Programa Cuidar foi implantado porque há algum tempo a escola se preocupava com a formação dos alunos que se certificavam ao término do ensino fundamental e médio despreparados para romper o universo escolar e enfrentar a sociedade.

A dicotomia escola-sociedade e o distanciamento entre eles foi algo que preocupava desde quando lecionava para o Ensino Fundamental, onde as

crianças faziam atividades para a escola, sabiam mecanismos de resolução de problemas, escrita, mas não sabiam transferir para o cotidiano. Ao assumir a coordenação da escola minha prioridade era promover esta transferência e ao mesmo tempo provar que os alunos quando têm liberdade de participação no processo ensino-aprendizagem, não só tem mais estímulo para os estudos, como também melhoram seu desempenho, tendo na escola um aliado em seu desenvolvimento.

Assim, quando o Programa Cuidar surgiu, apareceu também a oportunidade de trabalhar a relação aluno-escola-família de tal forma que, foi possível desenvolver na escola mecanismos que suprissem a lacuna que o currículo formal deixa em relação à vida social dos alunos. Lacuna esta provocada pelo distanciamento das atividades escolares em relação às atividades sociais, ou seja, as atividades desenvolvidas na escola nem sempre tem função social e, desta forma, torna-se um ambiente de poucos atrativos para os alunos.

Essa tarefa fundamental, na escola, vinha sendo esquecida na medida em que não mais estávamos formando cidadãos, estávamos transmitindo conteúdos para educandos e, essa proposta de trabalho estava afastando os alunos da escola, uma vez que, as atividades propostas não sendo de interesse dos alunos as classes apresentavam índices notáveis de evasão e retenção, que aumentaram progressivamente nos anos de 1996 até 1998, conforme mostra a transcrição de resultados finais.

Tabela 1 – Resultados finais de 1996 a 1998 – Ensino Fundamental e Médio³

1996					1997					1998				
serie	Mat	Prom	Ret	ev	serie	Mat	Prom	Ret	ev	serie	Mat	Prom	Ret	Ev
3 ^a	102	86	14	02	4 ^a	124	113	9	02	5 ^a	218	187	22	9
4 ^a	127	111	7	09	5 ^a	126	93	21	12	6 ^a	155	99	38	18
5 ^a	128	106	18	04	6 ^a	128	109	17	2	7 ^a	156	119	16	21
6 ^a	144	116	11	17	7 ^a	140	117	9	14	8 ^a	160	133	8	19
7 ^o	148	136	10	02	8 ^a	160	137	7	16	1 ^o	328	213	79	36
8 ^a	157	151	2	5	1 ^o	321	302	17	2	2 ^o	225	202	13	10
1 ^o	316	298	16	2	2 ^o	218	195	12	11	3 ^o	180	151	9	20
2 ^o	214	204	9	1	3	161	136	10	15					
3 ^o	169	158	5	6										

Tabela 2- Resultados em porcentagens 1996 – 1998⁴

1996					1997					1998				
serie	Mat	Prom	Ret	ev	serie	Mat	Prom	Ret	ev	Serie	Mat	Prom	Ret	Ev
3 ^a	102	85%	14%	1%	4 ^a	124	91%	8%	1%	5 ^a	218	86%	10%	4%
4 ^a	127	87%	6%	7%	5 ^a	126	74%	16%	10%	6 ^a	155	64%	24%	12%
5 ^a	128	83%	14%	3%	6 ^a	128	86%	13%	1%	7 ^a	156	76%	10%	14%
6 ^a	144	80%	8%	12%	7 ^a	140	84%	15%	1%	8 ^a	160	83%	5%	12%
7 ^o	148	92%	7%	1%	8 ^a	160	86%	4%	10%	1 ^o	328	65%	24%	11%
8 ^a	157	96%	1%	3%	1 ^o	321	94%	5%	1%	2 ^o	225	89%	6%	5%
1 ^o	316	95%	4%	1%	2 ^o	218	88%	7%	6%	3 ^o	180	84%	5%	11%
2 ^o	214	94%	5%	1%	3	161	85%	6%	9%					
3 ^o	169	93%	2%	5%										

É importante notar que, os índices ainda que se mostrem altos para um padrão de qualidade, sugerem uma deficiência em primeira instância de

³ Foram desconsiderados os alunos transferidos ao longo dos anos.

defasagem dos alunos. Todavia a análise mais aprofundada, o que não será tema deste estudo, mas ao mesmo tempo é indicativo para esta pesquisa, que os índices não podem ser creditados apenas aos alunos ou a culpabilidade das famílias. A escola tem sua parcela de culpa.

Analisando, grosso modo, os índices apresentados, a escola sabia de sua culpabilidade com o afastamento dos alunos, sem propor atividades que chamasse a atenção do aluno, articular ações dentro de um sistema, com componentes curriculares definidos, com horários pré-programados e totalmente fragmentados, era o maior problema.

Embora as idéias fervilhassem, o engessamento dos componentes curriculares e suas cargas horárias específicas remetiam a um processo sem uma saída honrosa para diminuição dos índices que a escola apresentava nos últimos três anos.

Quando efetivamente foi implantado o Programa Cuidar, os professores sabiam que deveriam mudar sua prática pedagógica para que pudesse acolher a diversidade de alunos em sua totalidade, sabiam, por exemplo que os índices de avaliação final deveriam ser mudados; uma vez que o que se esperava era a permanência do aluno e seu desenvolvimento, não somente no sentido educacional mas também no sentido afetivo, transformando a escola em um espaço que pudesse permitir um olhar diferenciado em relação ao processo de aprendizagem e aos relacionamentos interpessoais desenvolvidos na escola.

No início de 1999, os professores ao utilizarem o ideário do Programa Cuidar não conseguiam vê-lo como um instrumento que permitisse mudança de paradigmas no espaço escolar e suas relações sociais. Havia o comentário

⁴ As porcentagens foram arredondadas para melhor visualização da tabela.

geral de que, se os alunos fossem menos tutelados estes não saberiam se organizar e acabariam por transformar a escola em um espaço de lazer e de encontro e, não de aprendizagem.

Em um universo de sessenta e três profissionais, oito professores abraçaram a idéia de que os alunos poderiam desenvolver uma autonomia no espaço escolar, destes oito professores três praticavam do que COSTA (1999) chama de “pseudo protagonismo”, isto é os alunos são chamados para realizarem determinadas tarefas como abertura e encerramento de evento, mas não participam de sua elaboração, assim, somente cinco professores realmente sabiam o que estavam fazendo no começo do Programa.

No mês de fevereiro, na primeira quinzena do ano letivo, os alunos da escola foram convidados a participarem juntamente com professores, funcionários e direção para montarem o planejamento e a programação do ano letivo.

Pela manhã reunimos os alunos de ensino médio do período da manhã e da noite e à tarde os alunos de ensino fundamental.

O primeiro diferencial desta reunião foi que antes das atividades foi servido um café a todos e depois foram desenvolvidas dinâmicas de integração para que grupo de conscientizassem da importância igual de cada membro presente, esquecendo a hierarquização a qual estavam acostumados.

Outro diferencial é que pela primeira vez tínhamos a comunidade escolar reunida com os mesmos objetivos: diagnosticar, analisar e tomar decisões coletivamente.

Na verdade a pré-organização levantou algumas dúvidas no sentido de como seria o comportamento dos alunos diante de seus professores e de como os professores encarariam a “invasão” em planejamento, que normalmente era de exclusividade deles, em relação aos alunos; existia por parte da direção e coordenação um receio de que os alunos não conseguissem articular-se para analisar os entraves e propor soluções viáveis, principalmente no ensino fundamental pela pouca idade dos alunos.

Em relação à primeira reunião com o grupo de ensino médio, a surpresa foi em relação aos professores que passaram exatamente duas horas sem opinar sobre nada, totalmente apáticos, respondendo quase monossilabicamente quando questionados diretamente. Como as reuniões tinham previsão de duração de 4 horas cada, após as duas primeiras horas de sacrifício foi feita uma pausa para o café, quando os professores afastaram-se do grupo e comunicaram à coordenação que estavam constrangidos pelos palpites dos alunos e por eles “meterem o bico” em serviço que não eram sua alçada.

Este foi o primeiro sintoma da fragilidade e insegurança dos docentes em relação às mudanças que estavam sendo propostas, pois pela primeira vez estava sendo questionado, na escola, o papel centralizador do professor e estava sendo modificado seu olhar para o processo ensino aprendizagem, onde ele estava aprendendo que, ao mesmo tempo em que sempre julgou avaliar seus alunos, eles estavam sendo avaliados continuamente.

A reunião não havia sido planejada para dividir, mas sim para unir forças e ao explicar aos presentes, que não estávamos propondo trocas de papéis, tampouco estávamos promovendo a reunião com o intuito de denegrir o

trabalho docente, funcional ou discente, mas estávamos tentando achar soluções conjuntas para um grupo, parece que o ar começou a circular pelo pátio e aos poucos o envolvimento foi crescendo e quando vimos estávamos ensino médio e fundamental trabalhando no mesmo compasso sem pensarmos em quem desempenhava qual papel.

Foi a primeira lição para pensar em abrir espaço para os adolescentes: os professores são reacionários e totalmente inseguros quando outras pessoas adquirem compreensão sobre sua prática, pois não aprenderam a praticar uma pedagogia diferenciada.

Praticar uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele. Para chegar a isso, deve-se compreender o que se passa em sua mente, ou seja entrar em relação, instaurar um diálogo sobre o saber e a aprendizagem. Um dispositivo de pedagogia diferenciada aumenta a probabilidade de cada indivíduo ou cada grupo encontre, na hora certa, um interlocutor bastante disponível e competente a assumir a situação e reorientar seu trabalho, se possível visando a uma regulação não somente das atividades, mas também dos processos de aprendizagem. O diálogo é o princípio da observação formativa, da expressão das representações do aprendiz, da identificação dos obstáculos com os quais se depara e com os erros que comete. (PERRENOUD, 2000, p.73)

O período da tarde que era nossa maior preocupação acabou sendo a mais proveitosa pois, a criança em sua espontaneidade não pensa detalhadamente em como opinar, ela simplesmente opina, mostra caminhos que os adultos deixaram de trilhar ao assumirem as responsabilidades e complexidades que a sociedade lhes impõem.

Nos dias seqüentes às reuniões a escola começou a modificar-se progressivamente, ainda que vagarosamente.

Não se pode afirmar que as modificações nos paradigmas comportamentais tenham acontecido repentinamente ou totalmente nos dois primeiros bimestres; os alunos ainda que tivessem liberdade para criarem projetos, desenvolveram idéias que ainda tinham o ranço da subordinação e da hierarquização em relação ao saber docente.

No primeiro bimestre de 1999 apareceram apenas dois projetos criados e desenvolvidos exclusivamente por alunos. A sala Nelson Rodrigues, uma sala ociosa da escola que um aluno de Ensino Médio transformou em um pequeno teatro e a revitalização do muro da escola com a pintura de uma paisagem por um grupo de alunos do ensino fundamental.

Neste mesmo ano, os alunos fizeram um trabalho conjunto com a comunidade da revitalização da praça em frente à escola.

No primeiro bimestre os alunos que participavam dos projetos: teatro e jardim enfrentaram junto a alguns professores uma série de restrições quanto a ausências reiteradas, conceito abaixo nas avaliações específicas das disciplinas, havendo em certos dias, principalmente seqüentes à primeira reunião bimestral, um acentuado desânimo por parte dos alunos, inclusive com a desistência de três deles.

No resultado bimestral, em Conselho de Classe e Série o grupo de protagonistas somente ficou melhor em conceitos que os alunos com altos índices de faltas ou aqueles que nada faziam em sala de aula.

Foi pelo resultado apresentado em Conselho de Classe e Série e pelo palavreado utilizado para definir os alunos que, não podendo se defender, foram prejudicados, que coordenação apoiada pela direção introduziu a partir

de então, alunos participando do Conselho de Classe e Série e criar um documento onde não somente tivesse os conceitos de alunos obtidos nas disciplinas, mas aparecesse o parecer dos alunos e o desenvolvimento das ações de sala ou grupo de alunos, mostrando a diversificação no processo ensino aprendizagem.

Nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) desenvolvido em duas horas semanalmente, os professores passaram a estudar sobre currículo e projetos e para iniciar as discussões foram utilizadas os seguintes autores: Sacristan (1999) e Hernandez (1998).

Somente ao término do ano letivo de 1999 ao constatar os resultados finais e a avaliação final do ano letivo, obtido pelos índices de aprovação e evasão como respostas ao trabalho diferenciado é que se pode ter a dimensão da mudança proporcionada na escola. Neste ano tivemos, excetos o segundo e terceiro ano do ensino médio noturno, com índice de retenção de 2,5% e 4,9% respectivamente, 100% de aprovação nas demais séries do ensino médio diurno.

A mudança que parecia sutil e pontual no início mostrou-se significativa no período diurno, pela modificação do sistema de avaliação e de trabalho dentro da escola.

É evidente que se considerarmos Luchesi (1999) e Hadji (2004), quando o primeiro aponta as formas diferenciadas de avaliação como elementos de diferenciação na diagnose dos alunos e o segundo os aspectos afetivos implícitos na avaliação, essa parecia ser uma explicação plausível para a melhora nos índices da escola; todavia, ainda não tínhamos a consciência de que estávamos abrindo caminhos novos para os alunos.

Durante o mês de janeiro de 2000, período habitual de férias escolares, alunos apareciam na escola perguntando como desenvolver projetos durante o ano. A postura desses alunos, em média três ao dia, ao longo do mês, chamou a atenção para dois pontos distintos:

1º a presença de alunos espontaneamente durante o mês de janeiro;

2º o interesse por assunto referente à escola, principalmente voltado para o futuro, quando o perfil dos alunos na escola era sempre a preocupação com o passado, uma vez que presença dos alunos na coordenação era sempre voltada para as discussões sobre os conceitos já obtidos.

No começo de 2000, antes mesmo do início do ano letivo, os alunos já tinham escolhido seus representantes para trabalharem com os professores e cobravam da direção e da coordenação uma resposta para esta participação.

Duas semanas após o início do ano letivo, na semana de planejamento, ao se reunirem professores e alunos, foi notória a diferença entre a organização dos professores e a organização dos alunos. Enquanto os professores estavam preocupados com conteúdos a ser desenvolvido ao longo do ano e com o planejamento escrito a ser entregue, os alunos tinham em mãos projetos delineados para serem desenvolvidos ao longo dos anos.

O primeiro dia de planejamento, pode se afirmar, foi um caos. De um lado, professores preocupados com a formalização do desenvolvimento do ano letivo, embasados em uma visão centralizada no professor e, de outro, alunos organizados, representando, não só maioria populacional, mas também mostrando uma visão diferenciada de educação com a qual a escola não está habituada a vivenciar.

A escola desenvolve um currículo completamente fixo, mesmo afirmando que ao longo do ano as metodologias e conteúdos sejam adequados, a escola mantém um currículo compartimentalizado, fracionado e anacrônico.

Mas as coisas são assim e resistem à mudança porque essa “gramática curricular”, como assinalam Hargreaves, Earl e Ryan(1996), permitem organizar as Escolas em compartimentos estanques chamados departamentos; reafirma a identidade dos docentes vinculando-a a uma disciplina; reduz seu esforço, porque lhes permite ensinar o que aprenderam em sua licenciatura universitária; favorece o controle dos alunos que se encontram movimentando-se de uma matéria a outra sem encontrar relações entre elas e com suas próprias vidas; permite uma estruturação do tempo e do espaço que lembra a que nos oferece uma programação de televisão; possibilita o negócio de livros textos. (Hernandez, 1998, pág.31)

Os alunos por sua vez, estavam rompendo com esse paradigma de estagnação mostrando aos professores que a escola poderia ser diferente e, o que os alunos estavam apresentando, nada mais era que essa visão do agente formal da escola: o aluno.

A semana de planejamento somente se estabilizou no ultimo dia, quando os professores começaram a entender que os alunos não os estavam ameaçando ou enfrentando a hierarquização escolar.

Entretanto, mesmo tendo restabelecido a calma no planejamento, as ações propostas não conseguiram modificar sobremaneira a formalização do planejamento; diretrizes contidas nos planejamentos das disciplinas ainda eram conteudistas e fragmentadas, com um adendo no final, informando que poderia haver modificações em virtude de projetos ou programas.

Mas, desde o principio os alunos se mostraram mais organizados e, desta forma, fizeram valer os projetos que haviam propostos, escolhendo orientadores de acordo com a área de interesse do projeto.

Os projetos começaram a tomar forma e, em termos de rompimento de paradigmas, o ano de 2000 foi um marco.

Na Escola essas práticas educativas fazem parte de um sistema de concepções e valores culturais que faz com que determinadas propostas tenham êxito quando se “conectam” com algumas das necessidades sociais e educativas. Os projetos podem ser considerados como uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey. De maneira especial, aquela que afirma que “o pensamento tem sua origem numa situação problemática” que se deve resolver mediante uma série de atos voluntários. Essa idéia de solucionar um problema pode servir de fio condutor entre as diferentes concepções sobre os projetos. (Hernandez, 1998, pág. 66/67)

O desenvolvimento dos projetos valeu para a escola um encontro Nacional de Jovens Protagonistas em Belo Horizonte, onde os alunos apresentaram seus projetos em um encontro de repercussão nacional e internacional, para escolas públicas e particulares do país.

Os projetos que passaram a serem desenvolvidos na escola não mais tinham um determinado período de duração, estava sendo produzido e concebido para modificar o futuro da educação em tempos futuros e não com uma amostra de trabalhos com data pré-determinada. O propósito original era do rompimento de paradigma tradicional, obedecendo ao ideário do Programa Cuidar. Os alunos produziram seu conhecimento utilizando-se das orientações de professores das diversas disciplinas escolares.

Durante os três anos seguintes, a escola foi se modificando tanto no aspecto físico como no aspecto cognitivo. Os índices de aprovação mantiveram-se altos e a aprendizagem começou a ter um caráter interativo.

Na teoria a escola ainda tinha as mesmas grades curriculares dos demais estabelecimentos, na prática, surgia o rompimento das barreiras de cargas horárias para trabalhar em conjunto, professores de diversas disciplinas e alunos de diversas séries.

Se em 2001, 2002 e 2003 as atividades escolares se desenvolveram camuflando a grade curricular em projetos diversificados, dentro de uma instituição formal de escolarização, a administração sofria pressão, pois embora a escola como instituição formal estivesse sendo considerada pela Secretaria Estadual de Educação como local para desenvolvimento de projetos e voluntariado, o histórico escolar de formação dos alunos ainda não permitia que se colocasse em seu corpo a carga de hora utilizada para projetos ou voluntariado.

Em 2001 os alunos formalizaram um projeto de biologia sobre poluição nos costões da costa brasileira. O projeto foi desenvolvido em Caraguatatuba e foi colocado em 17º lugar entre as escolas inscritas em um concurso patrocinado por uma empresa multinacional.

Neste mesmo ano surgiu o projeto Protagonizando o Futuro (Anexo 1), sugerido por alunos de séries terminais que queriam deixar sua marca na Escola como agentes participativos de sua história. Acolhido por uma professora de artes, foi feita uma re-leitura das obras de Tarsila do Amaral em mosaicos nas paredes da escola, que posteriormente deram espaço para vitrais de Lazar Segall, pastilhas de Aldemir Martins.

Entretanto este foi outro processo de ruptura dolorosa para a escola, em 2001 de 27 efetivos que a escola tinha, 18 entraram no processo de remoção, pois não conseguiam acompanhar o ritmo febril de construção e trabalho extra que era necessário para acompanhar os adolescentes.

Não raro era ver alunos de último ano de ensino Médio com alunos ingressantes de quinta série trabalhando juntos e calculando áreas, medidas desenhando e muitas vezes utilizando-se de formão, torquês, cortadores de azulejos, trabalho este que sempre gerava apreensão nos professores, pois era comum que alunos de quinta série procurassem para calcular determinada área ou superfície em conjunto com alunos do último ano de Ensino Fundamental, alunos de último ano de Ensino Médio ou mesmo grupos de idades distintas procurassem professores de português para solicitar ajuda em relação aos relatórios de projeto que faziam periodicamente. Uma coisa era o ensino em sala de aula, outra este ensino não formal dentro da escola com idades diferenciadas e sem uma cobrança avaliativa formal do processo.

Novamente os professores sentiram-se acuados, ameaçados em sua prática, questionando como um aluno pode aprender sem que haja sua inferência formal no processo.

As reclamações sucederam-se e a maioria dos professores se sentiu impotente para coibir o movimento que, iniciado pelos alunos concluintes, atingia até os ingressantes que, incentivados pelos primeiros, engrossavam os grupos de projetos.

A representação que os professores traziam dos alunos passava por sua formação que tinha enraizado sua onipotência e seu saber, onde somente o professor poderia ser responsável pelas soluções, encaminhamentos e

atividades desenvolvidas na escola, além de que, acreditavam ser detentores de um conhecimento, que cabia seu julgamento pessoal, de transmitir ou não para os alunos.

A partir do momento em que os alunos passaram a encarar seu aprendizado como algo de responsabilidade sua, ruía toda representação do professor, desta forma criava-se um universo paralelo dentro da escola que, muitas vezes, para aqueles que desconhecessem o processo, beirava a uma total falta de coerência, pois não havia uma hierarquização de idades entre os alunos envolvidos, não havia um momento certo para uma determinada aprendizagem e tampouco havia um professor específico para esta ou aquela dúvida.

O que faz pensar que uma das funções da Escola é por freio na aprendizagem dos alunos, propondo-lhes tarefas simples que deverão ser repetidas até o fastio, enquanto se evita o complexo por considerá-lo difícil ou inadequado.(Hernandez, 1998,pág. 85).

Ainda que nas reuniões semanais fosse “desfiada uma ladainha” de reclamações e ainda que as repostas fossem sempre para que aproveitassem as oportunidades de aprendizagem que estava aparecendo, os professores não conseguiam analisar a situação sem a inferência, por vezes contundente dos coordenadores pedagógicos.

Por trabalharem com um currículo fragmentado e direcionado para uma disciplina em específico, o entendimento de que o aluno não é fragmentado mas é um todo é uma definição de difícil compreensão para alguns professores, é raro entre os professores, formados antes da segunda metade da década de 90 , o entendimento da totalidade do aluno e mesmo depois

deste período a formação de professores nem sempre contempla este entendimento.

Dentro do processo de protagonismo e voluntariado, é interessante ressaltar que, o adolescente não desenvolve ações que denigrem sua imagem, que deponham contra si, quando eles se acham “donos da situação”, são mais exigentes que os professores seriam com eles. Assim, o que parece moroso, estagnado, muitas vezes são momentos de reflexão que acontecem entre eles e que, na sala de aula com um planejamento a cumprir, esta prática não seria cumprida a contento.

A reflexão, que em uma primeira instância parece ser um momento de descontração, esconde uma dinâmica que professores, coordenadores e diretores não conseguem captar, exceto se forem aceitos pelo grupo.

A aceitação pelo grupo protagonista, voluntário, passa necessariamente pelas soluções de poder que intrinsecamente existe na escola. O grupo aceita professores que atuem em parceiras com eles, mas não aceita os professores que costumam afirmar que o grupo *“perde tempo”*, *“não tem capacidade”*, *“esta desenvolvendo um projeto porque não tem capacidade de aprender”*; *“estão trabalhando em projetos para ficarem fora de sala de aula”*. Tais professores têm seu acesso restringido no grupo e acabam trabalhando contra os objetivos do grupo, minando idéias, iniciativas e até mesmo excluindo alunos da escola que oferece espaço para seus jovens.

Um dos casos mais marcante desta exclusão aconteceu com um dos alunos e um professor de matemática, no ano de 2003. o aluno passou três dias construindo um tanque para tartarugas norte-americanas (Anexo 2), compradas por pais de alunos por serem pequenas, bonitas e que serviam

para enfeitar os lares em seus aquários, até quando atingiram um tamanho que já não mais apresentavam a mesma beleza e nem ocupavam espaços mínimos. Preocupados com o destino de tais bichinhos um grupo resolveu construir um lar para elas. Para a construção do local era preciso um trabalho pesado de pedreiro. Tal aluno estava assistindo aulas pela manhã e trabalhando até as seis horas da tarde na construção há três dias. No quarto dia chegou atrasado para a primeira aula da manhã e foi suspenso pelo diretor da escola. Este incidente provocou uma reviravolta no andamento dos projetos, ao mesmo tempo em que desencadeou um processo de indisciplina silenciosa.

Segundo Aquino (1996), os professores tendem a manter com seus alunos um relacionamento inadequado para uma geração que nasceu e cresceu já sob a democratização do Brasil. Fruto dos anos 80 e 90, essa geração — continua o professor — desconhece o arbítrio, a arrogância e a prepotência que marcaram as relações de poder no País durante o regime militar (1964-1985). Acompanhando o seu tempo, ela espera encontrar — tanto em casa como na escola — um ambiente de liberdade, dinamismo e interatividade.

Os alunos não negligenciavam suas atividades extra-classe, entretanto durante as aulas regulares começaram a não mais corresponder à aprendizagem, simplesmente não participavam das aulas de professores que compactuavam com a postura do diretor. Os alunos estavam presentes nas salas de aula, mas não participavam mais das atividades. Era o segundo semestre de 2003.

A partir desta reviravolta, ainda que os projetos continuassem em uma pequena escala, a escola passou a viver dentro de um ambiente de

austeridade, não havia grupos rindo, adolescentes voltando depois das aulas para o período da tarde. A escola perdeu os campeonatos colegiais, os projetos praticamente se estagnaram, o índice de pichações, de quebra de carteiras e cadeiras aumentou consideravelmente, e no final do ano tivemos uma baixa no índice de aproveitamento por volta de 26%, nos cursos de ensino fundamental e médio.

O ano de 2004 foi o pior ano de todos. Os alunos cumpriram seu papel de alunos matriculados regularmente, mas em nenhum momento sentiram-se à vontade para expor suas idéias e seus projetos. No primeiro bimestre quando os conceitos saíram, o índice de notas abaixo da média ultrapassava 50%.

Uma reunião com os representantes de classe mostrou todo o descontentamento dos alunos que freqüentavam a escola.

O problema foi levado à supervisão de ensino e à Diretoria de Ensino para avaliações. A escola que era modelo para as demais, estava se transformando em modelo do que não fazer.

Foi um ano praticamente perdido em termos de aproveitamento e por pressão da direção os alunos tiveram que abandonar seus projetos e suas iniciativas. A escola voltou a ser literalmente cinza, ainda que em suas paredes conservassem os mosaicos, a escola foi pintada de cinza escuro e creme, dando um aspecto de infinita tristeza. Os professores que melhoraram seu relacionamento com os alunos voltaram rapidamente à pedagogia da repressão e criou-se um clima de guerra entre alunos, professores e pais.

Ao término do ano letivo a escola foi uma das piores, em resultado na avaliação externa do Estado de São Paulo, a evasão atingiu em algumas

classes a 36% e o índice de retenção para o ensino médio chegou até 28% em algumas classes. De uma certa forma comprovava-se o que os anos anteriores ao trabalho com projeto e com voluntariado tinham mostrado, a escola perdia sua vida quando os alunos não encontravam atrativos dentro dela para continuar.

Em 2005 com o retorno da antiga diretora os projetos retornaram e os alunos formados em 2003 começaram a voltar para a escola como voluntários para trabalho com os menores. Os alunos matriculados passaram a procurar novamente formas de construir projetos, meios de trabalhar em conjunto com os professores dentro de programas sociais e ao abrir o programa Escola da Família, tivemos a grata satisfação de saber que quatro universitários do programa são ex-alunos e, no programa ainda, cinco ex-alunos são voluntários em oficinas para a comunidade. A escola recomeçou a viver, com uma nova pintura, novos projetos, novas mentalidades e um grupo de alunos que são matriculados porque querem viver a escola diferente.

4- APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Entendendo-se que na pesquisa social estão interligados o particular e o geral e somente por esta interligação se pode compreender a unidade de mundo, e que as análises em Ciências Sociais devem ser reais e não idealizadas, (Richardson, 1999) esta pesquisa buscou além da observação direta dos envolvidos, um trabalho de análise das escritas dos mesmos em relação ao período da pesquisa.

Para desenvolver a pesquisa, foi estudado o desenvolvimento histórico do fenômeno, mostrando as modificações existentes por meio da observação direta e a análise de conteúdo categorial, cumprindo-se os requisitos explicitados por Bardin(2004) de homogeneidade, exaustividade, exclusão e objetividade.

4.1 Caracterização do campo de pesquisa

O campo de pesquisa é a EE José Maria Matosinho, período diurno que atende ao Ensino Fundamental, ciclo II (5ª a 8ª série) e Ensino Médio (1º a 3º colegial), e o período noturno atende ao Ensino Médio e Ensino Jovens e Adultos de Ensino Médio (EJA).

Os adolescentes chegam à escola a partir do Ensino fundamental com 10 ou 11 anos e desde a primeira semana são instigados a participarem de atividades diferenciadas em grupos e com ajuda de alunos do Ensino Médio

para que tomem conhecimento da sistemática da escola e possam pensar em seus futuros projetos.

Antes do início das aulas é feita uma reunião com pais de alunos ingressantes de quinta séries e com pais dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio., explicando o objetivo das dinâmicas iniciais que são de socialização e re-estruturação do espaço escolar, por meio de campanhas de conscientização, de segurança, quando conhecem o entorno da escola e os perigos que ela oferece, além de campanhas de arrecadação. Na primeira semana de aula os alunos ingressantes recebem, dos alunos mais velhos, sementes, as quais são cuidadas por eles até o mês de agosto. As sementes são, normalmente, de tomate, pimenta ou outro legume de desenvolvimento rápido. Esta atividade tem o objetivo específico de demonstrar às crianças a responsabilidade, a necessidade do cuidar. As crianças fazem o acompanhamento das sementes que saio entregues, geralmente, no mês de agosto para os pais ou mães que comparecem à reunião bimestral. É evidente que, nem sempre as sementes germinam, mas para cada um dos acontecimentos das sementes, sempre há formas diferenciadas de conversa, estimulando a solidariedade, e ajuda e a criação de soluções para sanar os problemas, sem trapaças, como trocar as plantas ou comprar mudas já desenvolvidas.

Com esta primeira dinâmica os alunos desenvolvem um senso de responsabilidade não só em relação às sementes mas também em relação às tartarugas que existem na escola e aos peixes, que são cuidados por eles. Algumas crianças não se sentem à vontade com as dinâmicas iniciais e,

respeitando a postura delas, elas apenas observam os demais, ainda que não trabalhem como grupo.

A partir desta primeira dinâmica, os alunos começam a pensar em projetos para desenvolver dentro da escola, sendo que alguns acabam extrapolando a unidade escolar e, também são bem vindos, desde que não ofereçam riscos aos alunos.

Os projetos propostos pelos alunos são lidos, se não tiverem condições de serem desenvolvidos pelo seu grau de complexidade, pelo custo, ou mesmo por chocar-se com programas oficiais, os alunos são chamados para que avaliem suas propostas e revejam seus objetivos. A escola não responde com a negativa dos projetos, mas exerce uma forte influência dos alunos ingressantes, na medida em que exige estruturação, metodologia e objetivos para o projeto que querem desenvolver.

Ainda que a escola tenha a necessidade de trabalhar as diversas disciplinas em seu interior, não raro encontrar alunos fora de sala de aula, desenvolvendo atividades que, aparentemente nada tem a ver com o conteúdo formal da escola, todavia, tais alunos, ao desenvolverem suas atividades, quer sejam de construção de um jardim, de recolhimento de alimentos para famílias carentes, de implantação de rádio comunitária, são obrigados a apresentar relatórios semanais aos seus professores a fim de que eles saibam como o trabalho está sendo feito e se eles estão tendo dificuldades com a realização de seus projetos, necessitando ou não da orientação dos professores. Alguns alunos não realizam projetos, e desta forma ficam em sala de aula, com atividades curriculares específicas de cada disciplina e, embora possa parecer meio injusto, algum aluno quase sempre fora de sala de aula e outros quase

sempre dentro de sala de aula, tanto para os professores quanto para os alunos o arranjo se torna bastante proveitoso, na medida em que, aqueles que têm um nível de compreensão intelectual mais desenvolvido que a compreensão prática tem espaço garantido para as explicações e aqueles que tem na prática seu ponto forte, também têm seu espaço, através do que estão projetando ou construindo e estão sendo orientados pelos professores da mesma forma, só que dispensam a escrita como meio principal de representação, ao contrário do que acontece em sala de aula.

4.2 Caracterização dos Participantes

Os participantes foram alunos da escola no período de 2000 a 2003 em Ensino Médio, na faixa etária de 14 aos 18 anos, escolhidos por serem pioneiros no desenvolvimento de projetos na EE José Maria Matosinho, portanto foi uma escolha intencional com os alunos de duas classes de 1º colegial que desenvolveram projetos e foram acompanhados pela observação direta até 2003 quando se formaram. Dos 56 alunos que tiveram suas escritas escolhidas para esta pesquisa, sete deles apresentaram depoimentos sobre trabalho voluntário que desenvolvem na escola.

Dentre os alunos participantes, no ano de 2000, 39 eram do sexo masculino e 17 do sexo feminino na faixa etária de 14 a 15 anos. Em 2003 foram escolhidos 33 participantes na faixa etária de 17 a 19 anos, sendo 21 do sexo masculino e 12 do sexo feminino.

4.3. Coleta e tratamento de dados

Desde 2000, a EE José Maria Matosinho avalia o grau de satisfação de seus alunos por meio de documentos escritos, onde o aluno escreve voluntariamente um texto argumentativo de uma a três folhas onde aponta como foi seu ano letivo que pontos positivos e negativos são destacados, o que pensam sobre protagonismo e voluntariado.

Além da documentação apresentada ainda existe a observação in loco do funcionamento da escola durante o período de 2000 a 2006, quando alunos já formados voltaram à escola para desenvolver diversos projetos voluntários.

A observação desenvolvida, já narrada no primeiro capítulo desta pesquisa realizou-se sob o prisma de minha função de professora-coordenadora do período diurno e sob o ponto de vista de um outro ângulo, o de colaboradora da Escola da Família, programa desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, o qual tive oportunidade de acompanhar durante o ano de 2005.

Richardson (1999) analisa que a observação é indispensável em qualquer processo de pesquisa científica, uma vez que ela pode ser atrelada a qualquer outro tipo de coleta de dados, portanto trata-se da base elementar para a pesquisa aqui desenvolvida.

Além da observação não participante e assistemática dos movimentos internos dos grupos na escola, ainda nos utilizamos da análise de conteúdos das escritas apresentadas.

Para esta pesquisa, além da observação direta no período de 2000 a 2006, foram consideradas escritas de 56 alunos de alunos de cursaram o Ensino Médio entre 2000 e 2003 que participaram dos grupos de projetos. Destes 56 alunos que escreveram em 2000, 33 permaneceram na escola até o término do Ensino Médio, no período diurno, entretanto o número de escritas no ano de 2003 foi de 55, pois excluindo um aluno que faleceu durante o curso e não foi substituído, os demais quando eram remanejados para o noturno ou transferidos da escola, eram substituídos por outros na composição dos grupos originais, portanto 58% das escritas ao final do terceiro ano são de alunos que cursaram o Ensino Médio integralmente na escola.

As escritas foram escolhidas neste período porque fazem parte do início do Programa Cuidar e ao mesmo tempo a primeira avaliação de término de curso após implantação do programa, com as quais foi feito uma análise de conteúdo.

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, como o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas que embora parciais são complementares. Essa abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas em considerações (o emissor e o seu contexto ou, eventualmente , os efeitos dessas mensagens). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptados à natureza do material e da questão que procura resolver. (BARDIN, 2004: 37)

Estas escritas se apresentam aos alunos como forma de avaliação continuada do desenvolvimento dos procedimentos da escola, são de caráter espontâneo e contém em seu corpo a seguinte orientação:

“Escreva como você vê os seguintes tópicos:

- 1- Protagonismo Juvenil*
- 2- Voluntariado*
- 3- O melhor da escola*
- 4- O pior da escola*
- 5- Sua auto avaliação”*

Foram as respostas aos quatro primeiro tópicos e obedecendo aos critérios de interesse para esta pesquisa que foram categorizados.

Inicialmente, as escritas foram categorizadas, como sugerido em Bardin (2004), dividindo-se em quatro grandes categorizações: protagonismo, voluntariado, satisfação na escola e insatisfação na escola. No entanto, como o autor explica, as categorizações devem ser minuciosas, exaustivas, cada vez mais aprofundadas e assim, cada uma destas categorizações foi subdividida ao longo da análise.

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido. (BARDIN, 2004: 99)

Após as definições mais abrangentes, a categorização foi desenvolvida de acordo com uma classificação própria de elementos que se constituíram em um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento reunindo elementos comuns.

As categorizações são apontadas por Bardin (2004) como operações de classificação de elementos que constituem um conjunto, são separadas por distinções ou diferenciações e depois por reagrupamento que obedecem critérios pré-determinados pelo pesquisador.

As categorizações que se apresentam nesta pesquisa passaram pelo estágio do inventário onde foram selecionados os documentos a serem categorizados e que representassem o propósito da pesquisa de demonstrar que o protagonismo promove melhorias no processo ensino aprendizagem. Após o inventário estes documentos selecionados foram classificados e titulados ao final da classificação.

Para as categorizações foram utilizadas 89 escritas, sendo que 56 são escritas de 2000 e 33 escritas do ano de 2003.

4.3.1 Categoria Protagonismo:

A primeira grande categoria aparece como protagonismo porque a proposta inicial do Programa Cuidar era o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil, para entender a modificação operada no entendimento do que é ser protagonista é preciso recordar que para COSTA (2000, 11)

Protagonismo Juvenil é uma prática para gerar melhoras educacionais e sociais, o que implica em entender e em aceitar o jovem como solução e não como causa e em perceber que o protagonismo é um direito e um dever do jovem.

Nesta categorização aparecem 56 escritas em 2000, portanto 100% dos envolvidos e 33 escritas no ano de 2003, cerca de 58% dos envolvidos, o que resulta no total de alunos que estiveram durante todo o período dos projetos.

Estabelecidas as proposições de Bardin (2004) da exaustividade e da homogeneidade, as sub-categorias na categorização Protagonismo foram em número de nove, sendo que as duas últimas sub-categorizações somente apareceram ao final do curso de Ensino Médio: centro de aprendizagem, consciência de aprendizagem, esperança de futuro orientação para desenvolvimento educacional, superar dificuldades pelo próprio esforço, conquistar espaços, auto conhecimento, suprir necessidades sociais e transformação e melhoria.

4.3.1.1. Centro de aprendizagem

Nesta sub-categoria foram agrupadas as menções ao protagonismo como sendo o participante o centro de sua aprendizagem havendo um decréscimo considerável desta percepção, uma vez que no início do programa os participantes apresentaram um índice de 30% e ao final não mais viam o protagonismo como sendo uma ação individual, egocêntrica. Nota-se que houve um amadurecimento entre o início do curso a respeito do protagonismo, pois ao recorrer a Costa (2000), vemos que o protagonismo é um direito e dever do jovem e deve ser, não uma atividade individual, tendo como centro o jovem, mas uma ação que desenvolva pelas capacidades dos jovens, ações que permitam uma evolução social.

Ainda, ao longo de três anos os participantes adquiriram o conceito de uma participação social, todavia, não desenvolveram este conceito pela teoria, mas antes pela prática desenvolvida ao longo dos projetos que apresentaram, nos momentos de reflexão e ao mesmo tempo nos aprofundamentos que fizeram diante das problemáticas que surgiram ao longo da aplicação de suas proposições.

_ “é ser o sol da constelação e buscar ajudar às outras estrelas, isto é ser o centro sem desprezar os demais”.(Y.B., fem., 15 anos, 1º Col.)

_ “ser o centro de um processo onde se aprende na teoria, sabendo como fazer porque a gente acredita que é certo”.(R.A., fem. 16 anos 1º Col.)

4.3.1.2 Consciência de aprendizagem

Nesta categoria aparecem na totalidade das escritas sobre protagonismo 11% de escritas, sendo que nas escritas iniciais este índice é de 17%, e nas escritas de 2003 o índice é 0%. Como aparecem nos exemplos seguintes.

Os participantes se permitiram desprezar esta categorização ao final da aplicação. Afirmar a expressão “desprezar”, pressupõem um estudo mais aprofundado, mas que nesta pesquisa é demonstrada pela observação direta dos participantes e do desenvolvimento que os grupos apresentaram no intervalo de tempo proposto. Baseamo-nos nesta expressão ao considerar algumas escritas, não categorizadas dentro desta pesquisa.

_ “é gostar de aprender e poder mostrar para os outros que o que foi aprendido pode ser usado no cotidiano” (G.C., masc. 14 anos, 1º col.)

_ “é poder deliberar sobre suas necessidades educacionais e participar ativamente do processo de ensino” (C.R.C. fem. 15 anos, 1º col.)

_ “conheço o caminho de minha aprendizagem” (B.R, masc. 18 anos, 3º Col.)

4.3.1.3 Esperança de futuro

Nesta sub-categoria estão as menções relativas ao futuro e as suas perspectivas de melhora a partir do protagonismo com os seguintes índices: de 16% e nas 33 escritas de 2003 o índice é de 1%, como mostra as escritas exemplificadas.

Os participantes não consideram que o protagonismo seja um caminho para o futuro pois acreditam que o futuro fora da escola seja sempre uma melhoria para o futuro, portanto não há necessidade de argumentar a respeito do assunto

_ “caminhar sempre sabendo o que se quer e aproveitando as orientações da escola” (P.R.D, masc. 15 anos, 1º col.)

_ “conseguir desenvolver projetos que melhorem a qualidade de vida de uma forma geral” (R.A, fem. 18 anos, 3º col.)

_ “a verdade é que, se a gente pode contribuir e sabe disto, pra que falar?” (Y.B. fem. 18 anos, 3º col.)

4.3.1.4 Orientação para desenvolvimento educacional

Nesta sub-categoria aparecem nas escritas gerais relativas ao entendimento de que a pessoa somente cresce se houver alguém que a conduz , mostrando uma variação pequena neste posicionamento uma vez que há um decréscimo de 10% do início do programa para 8% ao final dele, embora possa verificar que o retorno após a conclusão do curso de participantes como voluntários demonstre que uma das razões seja proporcionar desenvolvimento educacional

– "procurar ajuda para aprender como se faz aquilo que se quer"(D. G. masc. 15 anos, 1º col.)

– "procurar o melhor na prática com a teoria dos professores" (S.R,fem. 16 anos, 1º col)

4.3.1.5 superar dificuldades pelo esforço próprio

Agrupam-se nesta sub-categoria as escritas que demonstram a importância do esforço próprio para a superação de dificuldades, indicando pela diminuição do índice de 14% (2000) para 4% (2003) que a insegurança na superação de limites é maior no início do programa, quando os alunos que não cursaram o ensino fundamental na escola, ainda não se sentem à vontade para expor suas idéias.

– "é saber fazer o que se sabe melhor para você mesmo e para os outros" (M.C.Afem.,15 anos, 1º col)

_ “é poder conduzir a educação com praticidade, assim se pode ajudar a todos” (J.R., fem., 18 anos, 3º col.)

_ “é ser centro de modificação para melhorar a escola ou a sociedade” (M.R., masc. 18anos, 3º col)

4.3.1.6 Conquistar espaços

Nesta sub-categoria se agrupam as escritas sobre conquista de espaço do protagonista, vê-se que do ano de 2000 quando o índice é de 1% há um salto significativo para 12% no ano de 2003.

Tal salto se deve ao amadurecimento dos participantes em termos de consciência sócio-política, fica demonstrado nesta categoria, uma vez que os participantes deixam de ver sua participação em um micro-espaço encarando-a em macro espaço.

_ “conquistar espaços dentro da escola por seu esforço e criatividade” (L.H., msac. 15 anos, 1º col.)

_ “é poder por pequenos atos modificar meu espaço melhorando minha vida e a dos outros” (W.F. masc. 19 anos, 3º col.)

4.3.1.7 Auto conhecimento

Os índices que se apresentam nesta sub-categoria a respeito do conhecimento que o participante tem de si e suas potencialidades têm um decréscimo significativo.

Esse decréscimo é a comprovação do deslocamento da visão dos participantes do egocentrismo inicial do programa para o para o social, assim aparecem os seguintes índices : para as escritas gerais: 10%, para as escritas de 2000, 13%, para o ano de 2003, 1%.

— *“é ser eu mesma e ter consciência disto” (J.T., fem, 14 anos, 1º col)*

— *“é saber de verdade o que você quer fazer e fazer de verdade”.(S. D., fem. 16 anos, 1º col.)*

— *“ é entender que se tem capacidade do viver em favor de si e dos outros” (G.C. masc. 17 anos, 3º col.)*

4.3.1.8 Suprir necessidades sociais⁵

Nesta sub-categoria os participantes mostram como o protagonismo pode ser um instrumento de ajuda social, com ações que podem ser desenvolvidas sem a interferência ou influencia de órgãos sociais com índices de :escritas gerais 19%, nas escritas de 2000 é de 0% e nas escritas de 2003 é de 53%

É notório que os participantes deixaram a visão egocêntrica que tinham a respeito do seu desenvolvimento e demonstram que o protagonismo não é apenas buscar soluções próprias, mas também soluções que supram as necessidades sociais.

⁵ Esta sub-categoria e a seguinte somente aparecem nas escritas de 2003

_ “é poder desenvolver programas que ajudem a sociedade e seja gratificante” (L.R.C., masc.17 anos, 3º col.)

_ é ser a base de sustentação de um projeto social (A.R.,massc.18 anos, 3º col.)

4.3.1.9 Transformação/melhoria

Aqui se relacionam as escritas apresentadas pelos participantes onde demonstram o entendimento de que o protagonismo serve de instrumento para transformação e/ou melhoria das condições sociais., com os seguintes índices 12% para as escritas gerais, 0% para as escritas de 2000 e 21% para as escritas de 2003

Novamente o deslocamento do egocentrismo para uma solução de problemas sociais se faz presente nesta categoria

_ “é transmitir conhecimentos práticos mostrando na praticas as benfeitorias” (E.C., masc. 19 anos, 3º col.)

_ “é caminhar para mudar a sociedade pelo respeito, solidariedade, verdade” (N.G., masc.19 anos, 3º col.)

_ “é melhorar a vida minha e dos outros com pequenas ações” (R.B., masc.18 anos, 3º col.)

4.3.2 Voluntariado

Nesta categoria apresentam-se as escritas referentes ao voluntariado segundo definição das Nações Unidas, (2006)

o voluntário é o jovem ou o adulto que, devido a seu interesse pessoal e ao seu espírito cívico, dedica parte do seu tempo, sem remuneração alguma, a diversas formas de atividades, organizadas ou não, de bem estar social, ou outros campos...

Ao doarem sua energia e sua generosidade, os voluntários estão respondendo a um impulso humano básico: o desejo de ajudar, de colaborar, de compartilhar alegrias, de aliviar sofrimentos, de melhorar a qualidade da vida em comum. Compaixão e solidariedade, altruísmo e responsabilidade são sentimentos profundamente humanos e são também virtudes cívicas.

Ao nos preocuparmos com a sorte dos outros, ao nos mobilizarmos por causas de interesse social e comunitário, estabelecemos laços de solidariedade e confiança mútua que nos protegem em tempos de crise, que tornam a sociedade mais unida e fazem de cada um de nós um ser humano melhor, conforme explicita o portal do voluntário. (2006)

Da análise das escritas dos participantes esta categoria apresenta as seguintes sub-divisões: ajuda, disponibilização de tempo, formar grupos de ajuda, melhoria da pessoa e da sociedade, desenvolver projetos, resolver problemas da comunidade, transmissão de conhecimentos ou cultura e trabalho comunitário.

4.3.2.1 Ajuda

Nesta sub-categoria se apresentam as escritas que consideram a ajuda como o ponto principal do voluntariado, com uma pequena variação entre as escritas iniciais e finais do programa.

Nota-se que o índice desta categoria é elevado em relação às demais, demonstrando um conhecimento da definição de voluntariado desde o início do programa. Apresentando os seguintes índices:

Escritas gerais: 37%

Escritas em 2000: 39%

Escritas em 2003:35%

— *“é ter o direito de poder ajudar aos outros” (R.A, masc.14 anos, 1º col)*

— *“é poder ajudar as pessoas sem pensar em pagamento” (M.H.masc.15 anos 1º col.)*

— *“ajudar as pessoas, comunidades de forma que eles possam crescer com o meu crescimento e ajuda” (M.masc.16 anos, 1º col.)*

4.3.2.2 Disponibilização de tempo

Nesta sub-categoria aparecem as escritas dos participantes sobre a disponibilização de tempo como ponto central do voluntariado, sendo 3% para as escritas de 2000 e 1% das escritas de 2003.

O índice apresentado em relação a esta categorização demonstra que ele é irrelevante tanto nas primeiras escritas quanto nas segundas, mas ao mesmo tempo demonstra também que ao longo do processo os participantes se tornaram mais críticos em relação a categoria, mostrando terem conhecimento que voluntariado é mais que um tempo ocioso para empregar com quem necessita.

– *“é poder ter tempo para fazer alguma coisa que se gosta e que seja bom para todos” (I.M, masc. 15 anos, 1º col.)*

– *“ultrapassar seus compromissos para ajudar aos outros” (T.H.,masc.14 anos, 1º col.)*

– *“Ter disponibilidade de deixar as competências pessoais sem usadas para ajuda social” (F.A.masc.17anos, 3º col.)*

4.3.2.3 Formar grupos de ajuda

Aparecem nesta sub-categoria as escritas que acreditam que praticar voluntariado é formar grupos de ajuda.

Os índices de 3% nas primeiras escritas e 1% nas escritas ao final do programa demonstram que o assistencialismo não é a solução para o exercício do voluntariado.

– *“formar grupos de ajuda” (F. A. masc., 15 anos, 1º col.)*

– *“ter pessoas com idéias parecidas para ajudar em campanhas” (E. M., masc.16 anos, 1º col.)*

– *“criar grupos de ajuda para quem necessita” (L. masc.15 anos, 1º col.)*

4.3.2.4 Melhoria da pessoa e da sociedade

Esta sub-categoria apresenta as menções que os participantes fazem a respeito do voluntariado ser instrumento de melhoria da pessoa e da solidariedade, com 27% das escritas em 2000 e 33% nas escritas de 2003

É interessante notar que os participantes, sejam por quais motivos abraçaram o programa tem uma visão nítida que de eles existem em função da sociedade e de sua melhoria, é observável que mesmo não acreditando em uma política assistencialista, eles sabem da importância do voluntariado para a sociedade.

— *“melhorar o ambiente que nos rodeia ajudando os outros e o meio” (C.E. masc. 14 anos, 1º col.)*

— *“buscar melhorias para todos sem pensar em recompensas” (C.P.V.masc. 14 anos, 1º col.)*

— *“ser voluntário é saber ajudar ao próximo de forma que se promova ou se consiga melhorar as condições financeiras por seu próprio esforço” (A R. masc. 18 anos, 3º col.)*

4.3.2.5 Desenvolver projetos

Esta categoria apresenta o posicionamento dos participantes em relação a o desenvolvimento de projetos como instrumento de voluntariado, nota-se que, embora os índices não sejam expressivos, os ingressantes no programa têm uma visão mais centralizada na obrigatoriedade de desenvolvimento de projeto para comprovação de voluntariado, ao passo que em 2003, o índice de 2% demonstra que os participantes já ultrapassaram a concepção de que somente com o desenvolvimento de um projeto é que se pode ser voluntário.

— *“desenvolver projetos que ajudem a todos sem ser egoísta” (C.R.fem, 14 anos, 1º col.)*

— *“desenvolver um curso ou ensinar os outros sem cobrar nada”(K.F.fem., 14 anos, 1º col.)“*

'modificar a vida dos menos favorecidos com ações comunitárias como oficinas profissionais" (Y.J.V, masc.17 anos, 3º col.).

4.3.2.6 Resolver problemas

A consciência de que o assistencialismo não é o caminho para a resolução de problemas sociais aparece nesta categoria, mostrando um amadurecimento sócio-político dos participantes, tendo em vista os índices anteriores, não deixando o voluntariado assumir o papel de "salvador", mas ao mesmo tempo servindo para a resolução de problemas quando os índices das escritas crescem consideravelmente de 1% em 2000 para 25% em 2003.

_ "é ajudar aos outros de tal forma que eles tenham uma elevação social" (B.R.,masc.17 anos, 3º col.)

_ "conseguir ensinar aos outros, sem pensar em sua remuneração própria, a ganhar total ou parcialmente seu sustento" (H.F.,masc.17 anos, 3º col.)

_ "pode ser uma campanha social, um curso, uma doação de tempo para ajudar quem precisa" (E.C., masc.,19 anos, 3º col.)

4.3.2.7 transmissão de conhecimentos ou cultura

A inserção da pesquisa dentro do âmbito escolar comprova que os participantes negligenciam a transmissão de conhecimentos ou cultura como sendo papel de dos voluntários, como é demonstrado pelos índices dessa categoria: índice nas escritas de 2000: 1%,índice nas escritas de 2003: 1%.

_ "transmitir o que se tem de bom para elas melhorarem, sem pagamento" (R.P.masc.15 anos, 1º col.)

– “ensinar aos outros o que se tem de melhor” (R.H. masc.15 anos, 1º col.)

4.3.2.8 trabalho comunitário

Nesta sub-categoria reúnem-se as escritas sobre o trabalho comunitário como instrumento do voluntariado, com um decréscimo de 19% nas escritas de 2000 para 2% nas escritas de 2003.

Os participantes deixam de acreditar no trabalho comunitário como instrumento do voluntariado ao longo do programa e pode ser atribuído a duas vertentes: um amadurecimento de que o voluntariado não depende exclusivamente de trabalhos assistencialistas ou que, pelas próprias pressões sofridas pelo grupo no interior da escola, eles deixam de acreditar neste papel.

– “produzir coisas boas, uma espécie de cooperativismo” (P.H.,masc.15 anos, 1º col.)

– “trabalhar em conjunto fora de seu horário de trabalho ou viver melhor” (L.H. masc.15 anos, 1º col.)

– “resolver problemas em conjunto” (M. masc.15 anos, 1º col.)

4.3.3 Pontos positivos da escola

Nesta Categoria somente foram analisadas as escritas de 2003, em numero de 33, pois o que interessava a esta pesquisa era uma análise do período que os alunos estiveram trabalhando com projetos, desta forma as sub-categorizações o melhor da escola e o pior da escola diferenciam-se das

escritas originais em número e gênero, contando apenas com 21 participantes do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

De acordo com as categorias apresentadas a confiança e a liberdade que os participantes do grupo sentiram, foram determinantes para que apontassem pontos positivos na escola, é preciso considerar que relacionamento entre professores e alunos, conceitos ou notas são descartadas quando os primeiros elementos aparecem como essenciais para o grupo. Além disso, a aprendizagem prática, ratificando o que foi apresentado nos capítulos anteriores.

4.3.3.1 liberdade

A escritas reunidas nesta sub-categoria apontam um índice de 26% apontando a liberdade de ação na escola por parte dos participantes como um dos fatores mais apontados como ponto positivo da escola.

— "liberdade para trabalhar fora do horário de aula" (R.A., masc. 18 anos, 3º col.)

— "ter liberdade para conversar com a coordenação" (T.L.fem., 18 anos, 3º. Col.)

— "trabalhar sem levar bronca" (M.B.masc. 18 anos, 3º col)

4.3.3.2 auxílio aos conceitos

Nesta sub-categoria são reunidas as escritas sobre a importância do participante ter auxílio para melhoria nos conceitos das disciplinas regulares

no desenvolvimento do programa, embora o índice apresentado seja de 13%, os participantes não colocaram esta ajuda como o ponto melhor da escola.

– *“melhorar minha nota em ciências com as pesquisas de implantação do tartarugário” (M.B.masc. 18 anos, 3º col.)*

– *“entender química com os aquários” (R.A. fem. 18 anos, 3º col.)*

– *“ter A em Física com o projeto” (N.F. masc. 18 anos, 3º col.)*

4.3.3.3 Trabalhar na escola fora do período regular

Esta categoria reúne as escritas que apresentam como sendo importante nos pontos positivos da escola a disponibilidade que a escola oferece para que os alunos possam desenvolver atividades fora de seu horário regular de aulas, todavia o índice (1%) apresentado é considerado baixo para maiores considerações.

– *“ajudar no período da tarde” (C.J., fem. 18 anos, 3º col.)*

– *“melhorar a escola com mosaicos na hora contrária à minha aula” (O.M, masc. 19 anos, 3º col.)*

– *“melhorar a escola com minhas idéias” (D.G. masc. 19 anos, 3º col.)*

4.3.3.4 Aprendizagem prática

Esta categoria reúne escritas sobre as considerações de aprendizagem prática mostrando que trabalhar com projetos é importante para o desenvolvimento dos participantes, como mostra o índice de 16%

“ ter nota em Matemática porque calculei área nos mosaicos”(R. J. masc. 19 anos, 3º col.)

“fazer os mosaicos com os professores”(D.G. masc. 18 anos, 3º col.)

“ter viajado no projeto de Biologia, para participar das Olimpíadas, para Caraguatatuba”(R.A. masc. 18 anos, 3º col.)

4.3.3.5 Trabalhar projetos próprios

Nessa sub-categoria ao reunirem-se as escritas de trabalhos com projetos próprios, nota-se o valor que os participantes dão à autoria de seus projetos e a importância de desenvolvê-los na escola como um instrumento de aprendizagem quando vemos o índice de 21% apresentado.

“poder ter projetos e desenvolvê-los na escola” (R.B. fem. 18 anos, 3º col.)

“fazer meu projeto e apresentar ele na escola” (G., masc., 19 anos 3º col.)

4.3.3.6 Relacionamento professor-aluno

Os participantes ao terem reunido suas escritas sobre relacionamento professor-aluno, dentro dos pontos positivos na escola, nesta categoria não apresentam índices significativos (1%) que mereçam atenção mais aprofundada.

“ professores que me entendem” (Y. B. fem., 18 anos, 3º col)

– *“conseguir ensinar os alunos da 6ª série” (T.R. fem. 19 anos, 3º col.)*

4.3.3.7 Confiança

Essa sub-categoria reúne 22% das escritas apresentadas mostrando que os participantes encaram a confiança como uma das principais causas positivas dentro da escola.

– *“confiança que os professores, direção e coordenação têm na gente” (L.C. masc. 19 anos, 3º col.)*

– *“a chance que temos de mostrar o sabemos fazer” (I.M.m masc. 19 anos, 3º col.)*

– *“ganhar confiança da direção” (C.R., fem. 18 anos, 3º col.)*

4.3.4 Pontos negativos da Escola

Nesta Categoria também foram utilizadas as 33 escritas do ano de 2003 e apareceram três sub-categorias, disciplina, direção e professores.

Embora se tenha utilizado “Disciplina” e “Professor” devemos esclarecer que os índices apontam apenas para a mesma disciplina e professor com 43% para a primeira e 33% para a segunda.

Em relação à sub-categoria “Direção” o índice de 24% aponta para um período em que houve uma má compreensão dos objetivos do programa por aquela direção.

Ao término das categorizações fica claro que os alunos assimilaram não só os conceitos referentes ao Protagonismo e ao Voluntariado, como desenvolveram ações que os qualificam como voluntários e protagonistas.

É interessante notar que na Categoria de Protagonismo Juvenil as concepções apresentadas pelos participantes, em 2000, são de caráter estritamente egocêntricas, colocando-se como centro de processos ou de ações em a concepção de que o protagonismo está acima do indivíduo ele é uma ação social, como Costa (2000) explica. Sair da concepção egocêntrica da centralização do processo para um trabalho social implica em dizer que os participantes não somente entenderam o que seja protagonismo como tiveram uma mudança de paradigma comportamental, o que também é observado em relação do voluntariado.

A participação nos diversos grupos e a dissociação de que os trabalhos voluntários sejam apenas para conseguir conceitos em disciplinas regulares, leva a crer que na medida em que o participante teve a liberdade de escolher o que fazer, sem o pressionamento das disciplinas que são ordenadas e estruturadas em um currículo formal (Sacristan, 2001), ele altera sua participação efetiva no interior da escola, alterando o que Sacristan, (2001) aponta como equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento.

Essa quebra de equilíbrio no interior da escola reflete-se na prática pedagógica dos professores que ao desprezar esta inferência passam a ser considerados como elementos constituintes do que existe de pior na escola.

Os participantes da pesquisa não estão preocupados em transmissão de cultura ou conteúdo, não se colocam no papel de educadores e tampouco encaram como relevante no voluntariado desenvolver projetos. Para os participantes é importante que eles sintam-se úteis, tenham liberdade de ação

e possam contar com uma aprendizagem prática, orientada, mas voltada para seus interesses.

As escritas apresentadas não enfocam como pior da escola, em nenhum momento, as aulas desenvolvidas no currículo oficial, exceto quando apontam a disciplina específica, mas essa referência passa a ser compreendida quando se analisa quem é o responsável pela disciplina, a mesma professora que eles apontam como sendo ponto negativo na escola, todavia o relacionamento professor- aluno não tem destaque nos pontos positivos, deixando desta forma em suspenso o pensamento dos alunos sobre este posicionamento.

De acordo com Costa (2001) os adolescentes protagonistas são críticos e demonstram saber dos problemas sociais que se apresentam, isto é comprovado quando aparece como ponto negativo a direção que trancou o andamento dos projetos e onde aparece na categoria Protagonismo um índice de 53% de alunos que afirmam que o protagonismo precisa suprir as necessidades sociais. Tal afirmação aparece nas escritas de 2003 depois de três anos de trabalho com projetos quando os participantes diminuem os quesitos voltados para si como centralização, auto-conhecimento, superação de dificuldades, consciência de sua aprendizagem para direcionarem suas afirmações para o âmbito social, suprir necessidades da sociedade, transformar e melhorar a sociedade, conquistar espaço.

Os participantes, ainda, demonstram que não acreditam em um trabalho assistencialista, quando dentro da categoria Voluntariado percebe-se um decrescente em termos de grupos de ajuda, trabalho comunitário, disponibilidade de tempo, que eram considerados primordiais no início do curso.

Nas escritas finais os participantes mostram-se mais maduros em relação ao que seja voluntariado e aparecem ajuda, melhoria, resolução de problemas como indicativos de voluntariados, onde o trabalho a ser desenvolvido tem um caráter cooperativo, não mais de ajuda imediata.

Mesmo com os indicativos de um trabalho cooperativo, já não existe mais nas escritas de 2003 a necessidade de desenvolver um projeto seu, o participante abre mão desta proposta para uma ampliação de ações sociais.

Ao termino de 2003 a liberdade dentro da escola foi o diferencial positivo, seguido pelos projetos e pela aprendizagem prática.

5- O REINÍCIO DA HISTÓRIA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A categorização foi feita com documentos até 2003, mas como já foi dito houve também a observação direta a qual não deve ser desprezada ao longo dos três últimos anos. Esta parte do trabalho mostra um outro ponto que surgiu ao longo da pesquisa que foi o retorno de 8 participantes da pesquisa como voluntários em projetos na Escola, além disso este capítulo também se presta para as considerações finais sobre essa pesquisa.

Em 2005 e 2006 os participantes, ex-alunos da escola retornaram apresentando-se como voluntários para desenvolverem projetos no Programa Escola da Família, programa oficial do Governo do Estado de São Paulo que tem como propostas desenvolver atividades diferenciadas para a comunidade onde a escola se insere aos finais de semana. Trabalham oficialmente no projeto um educador, que apresenta projeto para a Diretoria de Ensino das regiões abrangidas, e quatro estudantes universitários que também apresentam projetos junto às Diretorias de Ensino, esses alunos são de escolas particulares e o Governo do Estado de São Paulo custeia o curso pelo tempo em que o universitário estiver trabalhando no programa.

Na escola, dos quatro universitários que trabalham, dois são ex-alunos que fizeram parte desta pesquisa.

Além dos profissionais remunerados a Escola da Família abre espaço para voluntários apresentarem projetos para a comunidade, dos oito voluntários que temos atualmente na escola, cinco deles estão no programa e três estão na escola em período regular de aulas durante a semana.

É interessante notar que os alunos que voltaram com projetos na escola se apresentam de forma espontânea e quase sempre alegam que voltaram para pagar uma dívida social com a escola, voltam para agradecer por desenvolvimentos que não havíamos planejado, nem tampouco havíamos considerado ao longo destes anos.

Descreverei alguns trechos destes depoimentos, mostrando que embora a escola possa parecer cristalizada em um currículo formal, quando se ousa e enfrenta obstáculos burocráticos existe uma formação totalmente diferente daquela obtida somente pelas aulas da grade curricular.

Retornei ao EE José Maria Matosinho porque foi aqui que aprendi a pensar, criar e por em prática minhas idéias [...] aqui aprendi a selecionar meus objetivos e entender que ao escolher este objetivo eu posso influenciar outras pessoas e o que escolhi tem uma conseqüência pela qual sou responsável. (Ex-aluno, funcionário concursado do INSS, voluntário em projeto de desenho artístico da Escola da Família, desde 2004)

Agora que estou na faculdade sinto falta do Matoso, da liberdade de ação, da forma descompromissada de aprender pela prática, embora eu tenha aprendido muito mais fora das aulas normais que durante as aulas, eu sei que é difícil para os novos entenderem que se pode aprender sem se complicar. (ex-aluno, universitário da PUCC, Curso de Biologia orientador do Projeto de Preservação de Meio Ambiente, desde 2005)

Estou aqui porque gosto, porque quero ser um geógrafo social voltado para as questões ambientais [...] volto não por obrigação mas por prazer de tentar melhorar ainda um pouco que seja a consciência social, o cuidado com a escola e com a educação. (ex-aluno, universitário da PUCC, Curso de Geografia Ambiental responsável pela Escola da Família e Agenda 21 desde o final de 2004)

Estou escolhendo o Matosinho porque faz parte de minha vida, estive nele estudando por 13 anos e convivi com a Ezoraide, a Rosana, desde quando entrei aqui, foi para elas que desabafei minhas frustrações, foram elas que me ajudaram em horas ruins[...] Matosinho me deu forças e melhorou sobremaneira minha vida, ensinando valores, me afastando de coisas ruins.

(ex-aluna, agente de saúde do Hospital Mário Gatti voluntária em projeto de prevenção DST/AIDS, desde 2005)

Essa escola me ofereceu oportunidades para que eu me tornasse gente. Minha família nunca foi rica e nem por isso eu fui discriminado na escola, tive bons professores, desenvolvi e implantei a rádio na escola. Hoje sou D'j e quero mostrar para as crianças as técnicas para ter sucesso na profissão (ex-aluno, voluntário do projeto Rádio na Escola, disponibiliza tempo durante a semana para ensinar técnicas de som, desde 2005)

Minha vida sempre foi difícil, sempre fui meio metido a besta na escola [...] pretendo ensinar aos alunos que os mosaicos da parede podem virar um trabalho que rende bom dinheiro [...] pretendo mostrar para os alunos piores que eles também têm valor, como eu aprendi. (ex-aluno, expositor na Feira de Artesanato em Campinas, auxilia quem tem interesse em aprender artesanato, desde 2005)

Quando estava aqui o projeto de monitoramento me ajudou a superar dificuldades e hoje acho justo ocupar meu espaço livre para ajudar na escola

Hoje, faço artes na UNESP , graças a abertura que tive no Matosinho e quero que outras pessoas também tenham a mesma oportunidade. (Ex aluno, Universitário da UNESP no Curso de Artes, voluntário em curso de Artesanato, desde 2005)

Como se pode notar ao longo dos anos que os alunos permaneceram na escola a aprendizagem extrapolou os conteúdos, eles ultrapassaram as educacionais e aprenderam a se relacionar com as necessidades sociais.

Em 2006 os projetos foram aprofundados. Em virtude do trabalho desenvolvido com projetos, a escola firmou parceria com a Arcor do Brasil que financiou a implantação da Hidroponia (Anexo 3) que deverá beneficiar os alunos e a comunidade de uma forma geral quando a produção atingir a estabilidade.

Além da Arcor a Comgas também disponibilizou materiais e orientações pedagógicas para os alunos interessados em se aprofundarem na Metodologia de trabalho com Projetos.

Pelo trabalho desenvolvido desde 2005 os históricos escolares já estão sendo impressos com a carga horária de voluntariado em seu corpo normal, abolindo o histórico adicional que entregávamos para os alunos antes deste ano.

Como se pode notar nesta pesquisa, mesmo em uma escola que obedeça ao currículo proposto pela Secretária de Educação é possível modificações tanto estruturais quanto práticas.

Ao longo deste período alteramos a Grade Curricular da escola sendo a única que apresenta três aulas de Artes ao invés de utilizar-se de mais uma de Matemática, nossa justificativa é nosso trabalho, assim, estamos aos poucos conseguindo modificar e descrystalizar um pouco o currículo que nos apresentam.

Ao encerrar esta pesquisa fica claro que as proposições iniciais de que os alunos sentem prazer em uma educação diferenciada, em liberdade de criação e no desenvolvimento de projetos é verídica, mas deve ficar também claro que tais proposições não acabam com os conflitos internos, ainda que diminuam a indisciplina, não caba com ela totalmente, ainda que os alunos trabalhem , aparentemente independentes, eles precisam de professores que os orientem e acreditem em seu potencial.

Ficou claro também, ao longo da pesquisa o temor que os professores apresentam diante da autonomia do educando, embora esta pesquisa não tenha focado diretamente esta faceta da Escola.

Alguns pontos foram modificados neste início de século dentro da escola: modificamos a grade curricular, conseguimos parcerias para trabalhos diversificados, nossos alunos se distinguem no mercado de trabalho e nas aprovações de vestibulares. Nossos ex-alunos se distinguem na comunidade de bairro, temos índices baixos de retenção e evasão, conseguimos um corpo docente com 98% de efetivos; criamos modelos de estrutura pedagógica disseminada no estado, temos o reconhecimento do nome da escola dentro da esfera de ensino básico.

O que parece necessário é pensar um fundamento social em função do qual o dia-a-dia da escola, da sala de aula e da formação possam ser discutidas. Desde a definição do objetivo social e da discussão do procedimento a ser adotado para alcançar tal finalidade é que parece legítimo que alguém coordene este diferenciamento pedagógico embasado pelos autores citados e pela pesquisa empregada, vindo ao encontro a nossa proposta inicial de que a educação não se faz somente através de um segmento escolar, mas antes, dentro de todos os segmentos, onde a pluralidade cultural, o ambiente social e a prática pedagógica devem ser levados em consideração quando se espera um programa onde o educando seja o agente central da aprendizagem.

Portanto, na escolha não só dos teóricos deste trabalho, mas na amostragem pesquisada, o que se buscou foi entender como o protagonismo e

o voluntariado não só modifica a escola, mas também orienta o participante a uma nova consideração a respeito de sua própria vida.

Depois das análises feitas, o que pode ser considerado é que a escola deixou de ser um sistema bancário de formação, para que haja um crescimento total do aluno e, hoje, a escola busca exatamente a formação integral do aluno; no entanto, é preciso que haja interação entre aprendizagem e aluno, não somente aplicação de conteúdos, mas antes de tudo, a formação do indivíduo baseado em informação e conteúdos que sejam realmente necessários para o seu desenvolvimento integral, formando alunos protagonistas de seu saber, com a consciência de que suas habilidades estarão voltadas para o mercado social que se inserirão e com a certeza de que a escola deve ser um local de aprendizagem e entendimento, com bases sólidas para o crescimento do indivíduo como ser humano.

A pesquisa desenvolvida deu-nos um panorama sobre a escola que ultrapassou suas limitações, na medida em que docentes e alunos são partes de um conjunto coeso com metas iguais, de real aprendizagem, mas uma aprendizagem onde o aluno seja sujeito de seu crescimento e não apenas depositário de conteúdos estagnados, baseados em programas curriculares que nem sempre atendem as necessidades de formação.

É evidente que a escola deve formar, mas deve ser centro de informação também e neste ponto, o conhecimento e o interesse do docente passa a ser de responsabilidade total em relação ao aluno, na medida em que ao interessar-se cria vínculos com o aluno dentro de seu mundo e, é evidente também que a escola não pode supor apenas situar-se no mundo dos alunos deixando que o mesmo fique à deriva, é o bom senso que deve comandar as

ações, é a lógica que deve permear as práticas pedagógicas, levando o aluno a entender que ele tem um mundo, mas este mundo pequeno, é parte de um universo maior e este universo maior deve ser entendido à luz da sistematização e da aprendizagem a fim de que possa sobreviver mais tarde.

Falta muito para que esta pesquisa se complete, falta o cruzamento de dados dos anos pesquisados com as pesquisas de 2005, falta a avaliação de 2006, faltam dados que são disponibilizados ano a ano, porque esta pesquisa, na realidade, não pode encerrar-se nesta primeira etapa, pois a escola do terceiro milênio deve e precisa ser dinâmica, deve e precisa ser revista, deve romper paradigmas, superar obstáculos e propor aos jovens uma forma de educação mais holística, não uma educação sem objetivos, baseada no imediatismo das urgências de pequenos projetos, mas uma educação que desenvolva projetos para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G (org.). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus, 1996.

BARDIN. L. **Análise de Conteúdo** 3ª. Ed. Lisboa: Edições 70, 2004

BRASIL.**Constituição Federal. Brasília, 1989**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

COSTA. A C. G. **Pedagogia da Presença**; Belo Horizonte, Modus Faciendi, 1997

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática**. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2004

HERNÁNDEZ . F. **Transgressão e mudança na Educação** Porto Alegre: Artemed, 1998

HOBBSAWM.E.A **Era dos Extremos: o breve século XX.** São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

LUCHESI. C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.**São Paulo: Cortez, 2000

PAIVA, J. **Concepção curricular: experiências como fundamento.** In FRIGOTO G. **Ensino Médio, ciência cultura e trabalho** Brasília: MEC/SEMTEC, 2004

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada** Porto Alegre: Artmed, 2000

PNUD/IPEA/FJP. **ONU Relatório sobre Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996**

RABELLO, M. L.. **O que é protagonismo juvenil?** , disponível em [http://www.violenciasexual.org.br/textos/PDF/protagonismo juvenil eleonora rabello.pdf](http://www.violenciasexual.org.br/textos/PDF/protagonismo_juvenil_eleonora_rabello.pdf) (em 28/3/06).

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999

SACRISTÁN, J. G.**O currículo: uma reflexão sobre a prática;** Porto Alegre: ArtMed, 1998

UNESCO. **Relatório Educacional Mundial 1998**, Paris: 1998

ONU. **Voluntariado como participar** disponível em <http://www.unv.org/> (em 2/11/2006)

VIANNA, I. O . A . **Planejamento Participativo na Escola.** São Paulo, EPU, 1986

<http://www.portaldovoluntario.org.br> em 2/11/2006

ANEXO 1

PROJETO PROTAGONIZANDO O FUTURO PROJETO MOSAICO



Re-leitura de Bananal (Lazar Segall) em grãos

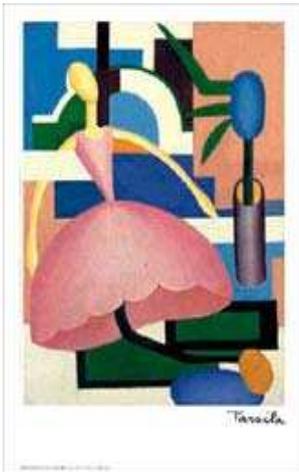


Aspectos da confecção dos mosaicos



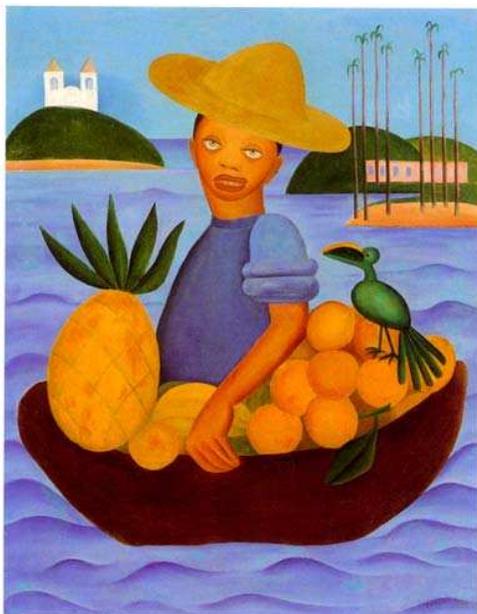
Aspectos dos mosaicos do pátio interno

PROJETO MOSAICO



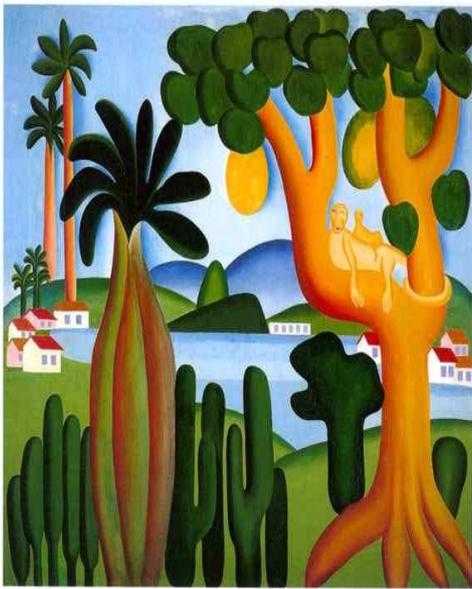
A Boneca: obra original e mosaico

PROJETO MOSAICO



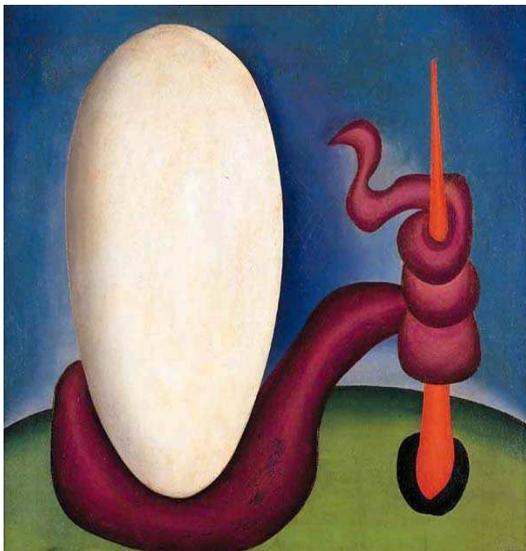
Vendedor de Frutas: obra original e mosaico

PROJETO MOSAICO



Cartão Postal: obra original e mosaico

PROJETO MOSAICO



Urutu: obra original e mosaico

ANEXO 2

TARTARUGÁRIO



Banho de sol



Vista panorâmica do Tartarugário



Equipe de Manutenção

ANEXO 3 HIDROPONIA



Preparo da Estufa



Semeadura em Espuma Fenólica



Mudas com 15 dias



Transplante com 30 dias

Das análises feitas, podemos considerar que esta escola deixou de ser um sistema bancário de formação, ampliou sua ação, buscando a formação integral do aluno; percebeu a importância da interação entre aprendizagem e aluno e não somente aplicação de conteúdos, isto é, a formação do indivíduo baseada em ação pedagógica e conteúdos que sejam realmente necessários para o seu desenvolvimento integral, formando alunos protagonistas.

PALAVRAS- CHAVE: Protagonismo, Voluntariado, Ação Escolar, Educação Protagonista, Programa Cuidar