UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"Júlio de Mesquita Filho"

ALEGRIA ALÉM DO RECREIO:

(Re) fazendo nossa história na escola

Autor: FREDERICO HORIE SILVA

Orientador: Profa. Dra. MARIA DE LOURDES SPAZZIANI

Botucatu/SP

2008

ALEGRIA ALÉM DO RECREIO:

(Re) fazendo nossa história na escola

FREDERICO HORIE SILVA

Monografia apresentada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita filho", como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.
Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Spazziani.

Botucatu/SP

2008

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA SEÇÃO TÉCNICA DE AQUISIÇÃO E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

DIVISÃO DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO - CAMPUS DE BOTUCATU - UNESP

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: Selma Maria de Jesus

Silva, Frederico Horie.

Alegria além do recreio: Refazendo nossa história na escola / Frederico Horie Silva. – Botucatu : [s.n.], 2008.

Trabalho de conclusão (licenciatura – Ciências Biológicas) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Botucatu, 2008

Orientadora: Maria de Lourdes Spazziani

1. Educação - Aspectos psicológicos 2. Ensino fundamental

Palavras-chave: Autoconceito; Fracasso escolar; Pesquisa-ação; Trabalho coletivo

Eu gosto de ser gente precisamente por causa da minha responsabilidade ética e política em face do mundo e dos outros. Não posso ser se os outros não são; sobretudo não posso ser, se proíbo que os outros sejam.

Paulo Freire

Dedico

Aos que tem esperança

sem jamais esperar...

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Mauro da Silva e Derci Midori Horie Silva e irmã, Juliana Horie Silva, por respeitarem e apoiarem minha opção por ser um educador.

Ao meu amigo e colega de trabalho Thiago Baptistella Cabral, só nós sabemos o quão árduo, mas alegre foi, e é, o nosso caminho na Educação.

Aos meus amigos de república Eduardo Gabriel Domingues, Bruno Affonso Maranhão, Bruno Aparecido Soares, Fábio Glanso, Fabio Norio Sugano, Danilo Rosa de Lima, Renan Vericondo e Tiago José Benedito Eugênio, que, cada um ao seu jeito, me fizeram ser quem eu sou.

A todos os funcionários da Escola Municipal Angelino de Oliveira, por acreditarem em nosso trabalho e por sempre estarem dispostos a nos ajudar. Não coloco o nome de todos com receio de cometer injustiças.

A nossa orientadora Maria de Lourdes Spazziani que não só orientou este trabalho como esteve presente em todos os momentos do projeto e que muito contribuiu para nossa formação como educadores.

A “E”, “F”, “M”, “W” e a todos os meninos que participaram do projeto “Aprendendo com Alegria” durante os anos de 2007 e 2008. Que o futuro de vocês seja iluminado e repleto de sucesso, pois, se um dia eu alcançar algo nessa vida com certeza será por causa de vocês.

RESUMO

O presente trabalho analisa a contribuição de um projeto extracurricular no que se refere à formação do autoconceito de quatro alunos das séries finais do Ensino Fundamental I, que apresentam problemas de relacionamento no ambiente escolar e que são marginalizados e vítimas de preconceito. A partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação, o referido projeto desenvolveu atividades que contribuem para valorizar a autonomia, o senso coletivo e a humildade e levou em consideração a diversidade e as diferenças que cada aluno possui. As atividades foram divididas em ciclos nos quais os alunos escolhiam os temas de estudo e a partir deles elaborou-se um planejamento e desenvolveu-se uma série de atividades coletivas que culminaram em uma apresentação daquilo que foi construído/apreendido para as respectivas turmas dos alunos envolvidos. O método de coleta de dados baseou-se em conversas informais com os alunos, com os pais e equipe pedagógica da escola; em observações dos alunos e das intervenções dos educadores-pesquisadores no decorrer do projeto e gravadas em audiovisual. A análise dos dados permitiu inferir que o projeto extracurricular denominado "Aprendendo com Alegria" colaborou na construção de um autoconceito positivo dos envolvidos, porém, mostrou-se frágil diante da complexidade de fatores que influenciam na formação do autoconceito dos alunos, como a visão de pessoas significativas como os pais, professores e equipe pedagógica.

Palavras-chave: autoconceito, fracasso escolar, trabalho coletivo, pesquisa-ação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9
OBJETIVO 15
METODOLOGIA 16
RESULTADOS E DISCUSSÕES 22
CONCLUSÃO 48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 50
ANEXOS 52

INTRODUÇÃO

Em qualquer escola não é difícil encontrar exemplos de ‘alunos-problema’. Os alunos rotulados dessa maneira são aqueles que geralmente se envolvem em brigas, atrapalham o andamento da aula e invariavelmente são castigados ou levados para a diretoria. Além disso, comumente esses alunos estão entre aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem agravando ainda mais a situação e contribuindo para o fracasso/insucesso escolar.

Muitos trabalhos na área acadêmica tratam da questão do fracasso escolar e da urgente necessidade de se melhorar a qualidade do ensino público como Patto (1996), Collares (1989) e Moysés (1989). Para o combate aos problemas de evasão e fracasso escolar, são executadas medidas governamentais tais como: a implantação de classes de aceleração; incentivos aos estabelecimentos de ensino para o combate dos elevados índices de evasão escolar por meio da distribuição de prêmios e recursos financeiros; maiores exigências quanto à formação profissional dos professores; programas de progressão continuada, escola de tempo integral, entre outras.

Porém, como a escola contribui para a mudança desse quadro? Será que o único culpado é o aluno? Como contribuir para que ‘alunos-problema’ e com dificuldades de aprendizagem se tornem cidadãos felizes, autônomos, críticos e com consciência de seu papel e importância dentro da escola?

Sabe-se que o desempenho acadêmico está associado à percepção que o aluno tem de si, de suas potencialidades. De acordo com Coopersmith (1967):

> *Uma pessoa com auto-estima alta mantém uma imagem bastante constante das suas capacidades e da sua distinção como pessoa, e que pessoas criativas têm alto grau de auto-estima. Estas pessoas com auto-estima alta também têm maior probabilidade para assumir papéis ativos em grupos sociais e efetivamente expressam as suas visões. Menos preocupados por medos e ambivalências, aparentemente se orientam mais diretivamente e realisticamente às suas metas pessoais (p. 4).*

Contudo, é preciso ressaltar que a auto-estima do aluno não é uma característica genética, estagnada e imutável, e sim, construída com base nas relações sociais que se estabelecem ao longo da vida, e que pessoas significativas como os pais e professores têm papel central nessa formação (VIGOTSKI, 2000).

Ainda, para Coopersmith (1989):

> *... crianças não nascem preocupadas em serem boas ou más, espertas ou estúpidas, amáveis ou não. Elas desenvolvem estas idéias. Elas formam auto-imagens... baseadas fortemente na forma como são tratadas por pessoas significantes, os pais, professores e amigos (p. 2).*

Para o entendimento deste trabalho é preciso esclarecer alguns aspectos acerca da auto-estima, do autoconceito e da auto-imagem. Um destes aspectos refere-se a confusão terminológica que há entre os termos autoconceito, auto-imagem e auto-estima (NOVAES, 1985). Pode-se dizer que autoconceito apresenta-se como uma atitude que o indivíduo tem de si mesmo, decorrente da maneira como se percebe já a auto-imagem se constitui como um sinônimo de autoconceito, entretanto, possui uma ênfase no aspecto social e a auto-estima se refere a uma atitude valorativa do indivíduo com relação a si mesmo (OLIVEIRA, 1994).

Assim, se um indivíduo se autoconceitua ansioso, a valorização de sua auto-estima é dependente do quanto e como ele considera o fato de ser ansioso. Se essa característica lhe parecer negativa ele terá sua auto-estima rebaixada.

Palácios e Hidalgo (1996) relatam em seus estudos que o termo auto-estima, algumas vezes, é utilizado como sinônimo de autoconceito, mas a diferença consiste em que o termo autoconceito relaciona-se ao conteúdo do conhecimento de si mesmo, às características ou atributos que utilizamos para descrevermos a nós mesmos, *ao conhecimento que a criança tem de si mesma e que expressa mediante autodescrições cuja natureza vai mudando ao longo do desenvolvimento*. Já o termo auto-estima, refere-se à avaliação ou julgamento que fazemos desse autoconceito.

Para Epstein (1980), o autoconceito expresso por um indivíduo pode proporcionar níveis mínimos de auto-estima. Ou seja, o fato de o indivíduo ter um nível elevado de autoconceito, pode influenciar sua auto-estima diante de uma situação, dando-lhe, por exemplo, mais confiança e permitindo, com isso, a elevação de sua auto-estima.

Com base nesta perspectiva sobre a importância da auto-estima e suas relações com auto-imagem e autoconceito, este trabalho propõe-se analisar a contribuição de um projeto extracurricular para a promoção de autoconceito positivo em alunos considerados de difícil relacionamento no ambiente escolar e que são marginalizados e vítimas de preconceito.

Os resultados das proposições apresentadas neste trabalho podem ser importantes para promover discussões sobre os procedimentos pedagógicos que impregnam as práticas docentes nos espaços curriculares tradicionais.

Auto-estima tem estreita relação com o autoconceito, que direta e indiretamente influi no primeiro. Sendo assim, o conceito chave explorado neste trabalho é sobre autoconceito.

Autoconceito no processo escolar

Qual a relação entre autoconceito e escola? De que maneira o autoconceito influência no ensino e aprendizagem?

Para Hidalgo e Palácios (1995), o autoconceito diz respeito ao conhecimento de si mesmo, às características ou atributos que utilizamos para descrevermo-nos. Porém, quanto nos conhecemos? O que nos leva a crer que somos de uma maneira ou de outra?

O autoconceito, apesar de se tratar do "conhecimento de si mesmo", é formado a partir das relações que estabelecemos ao longo de nossa vida; com o mundo, com as pessoas, com nós mesmos. Situações afetadas e influenciadas pelo contexto histórico e social de nosso tempo.

Conforme Rappaport (1981), na idade escolar a criança começa a experimentar situações e vivências que terão implicações na formação do seu autoconceito, no sentido de se sentir apta, produtiva, capaz e competente na realização de suas tarefas ou não. Erikson (1976) acrescenta que a vida escolar desperta um sentimento de ser capaz de produzir coisas e fazê-las bem, a fim de conquistar consideração e admiração dos pais, professores e colegas. Se a criança encontrar dificuldades em usar suas habilidades e assim não conseguir ser produtiva, irá experimentar um *sentimento de inadequação e inferioridade* em relação a seus iguais e do que socialmente acredita que esperam dela.

Os autores acima tratam de um conceito mais específico sobre o autoconceito, ou seja, o autoconceito acadêmico que está relacionado com a visão que o aluno tem de si mesmo dentro do ambiente escolar, porém, como afirma Bee (1984), a importância do autoconceito acadêmico e as variáveis que influem nele vão além do marco escolar. Por um lado, o autoconceito acadêmico e as percepções dos outros podem ser generalizadas para outras características, como suas capacidades intelectuais gerais, suas habilidades para resolver situações problemáticas, sua curiosidade e motivação, ou sua maturidade.

Cabanach e Valle Arias (1998) afirmam que experiências negativas, quando se repetem freqüentemente por um longo período, diminuem o autoconceito escolar das crianças,

suas expectativas de auto-eficácia, sua motivação e seu esforço, gerando esses sentimentos nas áreas sociais, provocando um retraimento, um comportamento desadaptativo e inadequado. De opinião similar temos Alencar (1985) que enfatiza que o autoconceito tem sido apontado como uma variável que tem influência no aproveitamento acadêmico, na motivação para o estudo e no comportamento em sala de aula.

Vimos até agora a importância e a estreita relação entre autoconceito e desempenho acadêmico, sociabilidade e comportamento no ambiente escolar. Vimos também que o autoconceito é formado, reformado, estruturado e reestruturado com base nas relações que estabelecemos ao longo de nossa vida, e que a entrada na escola amplia substancialmente as variáveis na formação do autoconceito dos alunos.

Fica então uma questão a ser respondida: Porque dentro da escola alguns alunos têm autoconceito positivo e outros autoconceito negativo? O que a escola faz no sentido de reforçar essas diferenças?

Para Moran (2007):

> *Dentro da escola muitos alunos são excluídos pelos professores e colegas. São excluídos quando nunca falamos deles, quando não os valorizamos, quando os ignoramos continuamente. São excluídos quando supervalorizamos alguns, colocando-os como exemplos em detrimento de outros. São excluídos quando exigimos de alunos com dificuldades de aceitação e de relacionamento, resultados imediatos, metas difíceis para eles no campo emocional. (p. 55-59).*

Os leitores podem dizer que a formação do autoconceito do aluno vai além do ambiente escolar, que um aluno "carente" trás para a escola os problemas de casa; são filhos de pais analfabetos; possuem cultura de periferia; possuem problemas neurológicos; são hiperativos, e que, além disso, é impossível para um professor com 30, 40 alunos, dedicar uma atenção especial para os "problemáticos".

Nesse discurso, vemos que os problemas relacionados ao fracasso/insucesso escolar são identificados nos alunos e não na escola.

Para Kramer (1982):

> *... o problema é identificado na criança ou na família, nunca na sociedade, muito menos na sua divisão de classes sociais. A criança é concebida a partir de um modelo único e abstrato, mas que se concretiza numa suposta criança da classe média. (p. 116)*

Tal visão de mundo está historicamente enraizada em nossa sociedade. A ideologia do Dom e a ideologia da Carência Cultural, que chegaram ao Brasil por volta dos anos 70, engendram na sociedade e na escola a idéia de que os problemas de aprendizagem e

sociabilidade estão diretamente ligados ao aluno, a sua condição de vida. Mascaram que a escola reflete a visão da classe dominante. A escola ainda é feita para alunos "ideais", de comportamento padrão, ou seja, alunos da classe média.

Soares (1994) nos explica que:

> *Tal como a ideologia do Dom, aqui também o erro, responsável pelo fracasso, estaria no aluno: Segundo a ideologia do Dom, ele seria portador de desvantagens intelectuais (Dom, aptidão, inteligência); segundo a ideologia da deficiência cultural, ele seria portador de déficits socioculturais, Entretanto, do ponto de vista das Ciências Sociais e antropológicas, noções de deficiência cultural, carência cultural, privação cultural são inaceitáveis: não há culturas superiores mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas diferentes. (p. 13-14)*

Teorias que enfocam diferenças culturais para explicar o fracasso escolar reforçam o preconceito e ampliam as desigualdades sociais. Culpabilizando as condições socioeconômicas e os lares dos alunos a escola se exime de suas responsabilidades de formação dos indivíduos.

Sendo assim, o fracasso escolar que possui múltiplos e complexos fatores envolvidos em sua produção, têm na relação aluno-professor e nas raízes históricas da prática pedagógica da escola um dos fatores preponderantes para sua produção e manutenção.

Essas análises geralmente geram indignação por parte dos professores e outros profissionais envolvidos com a escola. No entanto, também é comum a presença de professores preocupados com o futuro de seus alunos e que fazem o possível e o impossível para que todos tenham a "chance de aprender". Assim, a escola, historicamente não é aquela instituição "pura" que ouvimos nos discursos políticos, e que, as práticas que nela estão enraizadas contaminam não só as políticas governamentais, mas o trabalho dos professores e envolvidos diretamente com a escola. É ingênuo pensar que dentro do ambiente escolar estamos livres das contradições de nossa sociedade. A escola não é uma instituição à parte da sociedade e sim uma extensão da mesma, refletindo seus preconceitos e desigualdades e os interesses das classes dominantes são fatores que influenciam a realização do fazer educativo.

De acordo com Patto (1996):

> *Ás vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar. (p. 50-51).*

Fica claro que é preciso assumir que os professores, assim como os alunos, são seres humanos, dotados de preconceitos, amores e ideais diferentes uns dos outros e que, além disso, fazem parte de um sistema historicamente cruel que serve aos objetivos de uma classe dominante. Caso a práxis daqueles que ousam trabalhar com educação não seja refletida exaustivamente e criticamente, continuaremos a favorecer os já favorecidos e desfavorecer os já desfavorecidos e marginalizados em nossa sociedade de classes.

Em sua tese de mestrado Maria José de Andrade Ribeiro (2000) coloca que sob o pretexto de proteger o aluno, privilegiado o bom funcionamento da organização, a instituição, nesse caso a escola, através de suas regras, estatutos e princípios, pratica a exclusão para com aqueles que se diferenciam dos demais, que não se encaixam na regra do jogo.

A mesma autora (*2000)* completa:

> *Essas regras do "jogo" são calcadas em ideologias que permeiam toda a sociedade e que se materializam na postura do professor, que possui o olhar em consonância com essa ideologia do qual ele é resultante, mas também mantedor, por acreditá-la verdadeira. (p. 17)*

Assim, esse trabalho ao analisar a contribuição de um projeto extra-curricular no que concerne ao autoconceito de alunos que apresentam problemas de relacionamento no ambiente escolar e que são marginalizados e vítimas de preconceito, propõe retomar discussões sobre os procedimentos pedagógicos que impregnam as práticas docentes nos espaços curriculares tradicionais.

Em março de 2007, apaixonados pela Educação e movidos pelo ideal da escola como espaço de transformação, eu, Frederico Horie Silva, e Thiago Baptistella Cabral, orientados pela profa Dra Maria de Lourdes Spazziani, iniciamos um projeto na escola Municipal Angelino de Oliveira, localizada na cidade de Botucatu, interior de São Paulo, que foi intitulado "Aprendendo com Alegria". O objetivo do projeto era, a partir de dados levantados no contato com os alunos em 2006, contribuir para a construção de autoconceito positivo e despertar o prazer pelo aprender de um grupo pequeno de alunos do 4º ano do ensino fundamental (até então 3ª série) que apresentavam problemas de relacionamento no ambiente escolar. Optamos pela escolha de alunos do 4º ano a fim de acompanhá-los por dois anos uma vez que a referida escola só possui o ensino fundamental I.

OBJETIVO

O presente trabalho pretende analisar a contribuição de um projeto extracurricular no que se refere à formação do autoconceito de alunos das séries finais do Ensino Fundamental I, que apresentam problemas de relacionamento no ambiente escolar e que são marginalizados e vítimas de preconceito. Assim, esse trabalho, propõe retomar discussões sobre os procedimentos pedagógicos que impregnam as práticas docentes nos espaços curriculares tradicionais**.**

METODOLOGIA

O projeto "Aprendendo com Alegria" foi desenvolvido a partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação que nos aponta Barbier (2002), especialmente naquilo que ele aponta como ação-pesquisa. A ação-pesquisa é utilizada como estratégia para propiciar mudanças intencionais no processo do ensino-aprendizagem que pode envolver a problemática da disciplina como também identificar dados sobre a defasagem do conhecimento escolar e sobre a percepção que o sujeito tem de si (autoconceito). De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação, como um tipo de investigação-ação segue um ciclo: 1) Planejar a melhora da prática; 2)Agir para implantar a melhora planejada; 3)Monitorar e descrever os efeitos da ação; 4) Avaliar os resultados da ação. Dessa maneira, a pesquisa-ação necessariamente visa a melhora da prática ao longo do seu desenvolvimento, sem obviamente, abrir mão da teoria e da pesquisa.

Para Tripp (2005):

> *( )...Embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e,embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e ética da prática (p.447).*

Um dos grandes equívocos em relação à pesquisa-ação é dizer que ela não embasa sua prática em uma teoria, que é 'ateórica'. Engano. A pesquisa-ação honesta só é possível com referenciais teóricos bem esclarecidos, que possibilitam todo o planejamento e execução da prática, oferecendo subsídio para a interpretação dos fatos e explicação dos resultados, garantindo assim a validade científica de trabalhos que utilizam pesquisa-ação como abordagem metodológica. Elliot (1996) afirma que os teóricos acadêmicos fornecem recursos para a reflexão e desenvolvimento da prática na pesquisa-ação.

Amplamente difundida e utilizada no meio acadêmico atual, a pesquisa-ação vêm caracterizando diferentes tipos de abordagem, sendo assim, se faz necessário mostrar de qual conceito o presente trabalho está tratando. Os estudos de Franco (2005) revelam que o que se têm publicado em termos de pesquisa-ação pode ser subdividido em três grandes categorias: a) pesquisa-ação colaborativa, quando a busca da transformação parte do grupo de referência à equipe de pesquisadores; b) pesquisa-ação crítica, quando a necessidade de transformação é percebida pelo grupo e pelo pesquisador, que a partir da reflexão coletiva crítica visa a emancipação da situação opressora; c) pesquisa-ação estratégica, quando a transformação é

previamente planejada pelo pesquisador, sem a participação dos sujeitos, no qual, só o pesquisador irá acompanhar os efeitos e avaliará seus resultados.

Veja que um trabalho que se apresente como pesquisa-ação estratégica pode adquirir criticidade e vir a se tornar um trabalho de pesquisa-ação crítica se ao longo de seu desenvolvimento os sujeitos passarem a participar conjuntamente com o pesquisador na reflexão e elaboração de idéias e ações visando emancipação do coletivo. Do mesmo modo, a pesquisa-ação crítica pode adquirir criticidade ou perdê-la, dependendo sempre da maneira como a pesquisa é desenvolvida em relação aos sujeitos envolvidos.

Posto isso, o presente trabalho segue a linha da pesquisa-ação crítica, pois, apesar das estratégias de mudanças terem partido dos pesquisadores, foi só no desenvolvimento do projeto, com colaboração efetiva dos sujeitos participantes e a partir de reflexões coletivas críticas que se visualizou claramente a necessidade de mudança, de transformação da realidade.

Para Franco (2005):

> *A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo (p. 486).*

Abro um parêntese para explicar que o Projeto Aprendendo com Alegria suscitou muitas questões pertinentes para discussões sobre a realidade da escola; tais como: implantação de uma nova metodologia, fracasso escolar, práticas pedagógicas estéreis ao desenvolvimento humano, entre outras. Entretanto, o foco deste trabalho não é analisar o desenvolvimento do projeto "Aprendendo com Alegria" como um todo, e sim fazer um recorte e analisar as relações entre autoconceito e relacionamento no ambiente escolar dos alunos que participaram do projeto no ano de 2007.

Seleção dos sujeitos

Solicitou-se a diretora, a coordenadora e as professoras das 3as séries do ensino fundamental da escola para que escolhessem os alunos que iriam participar do projeto. Optou-se por trabalhar com um grupo pequeno de alunos, de forma a individualizar o trabalho e compreender as interações entre os indivíduos. Foram selecionados quatro alunos que denominamos de "E", "M", "W" e "F", sendo "E" e "M" da 3ª série A do periodo da manhã e

“W” e “F” da 3ª série D do período da tarde. Os problemas relatados pelas educadoras da escola circunscreviam apenas uma das facetas dos problemas de relacionamento possíveis: o comportamento inadequado. Dessa maneira, iniciou-se o projeto com alunos cujo perfil traçado se enquadrava em ‘alunos que causam problemas’.

Antes do início do projeto, tentou-se evitar levantar junto aos professores, diretora e coordenadora muitas informações a respeito do perfil dos alunos, de modo a evitar que os pesquisadores envolvidos pudessem criar qualquer tipo de preconceito inconsciente que prejudicasse o início do “Aprendendo com Alegria”. Porém, inevitavelmente os alunos chegaram até nós com alguns rótulos:

a) ”E” foi escolhido para participar do projeto, pois era muito indisciplinado e dissimulado em sala de aula, não respeitava o professor nem os colegas e passava muito tempo na diretoria, nunca havia reprovado, mas suas notas eram sempre no ‘limite’. Tinha mãe, mas era criado pelos avós, pelos relatos era muito indisciplinado e dissimulado em casa também.
b) “M” foi escolhido para participar do projeto, pois era muito opressor, principalmente com os colegas, briguento, também ‘visitava’ a sala da diretora com freqüência. Pelos relatos possuía “cultura de rua” o que de acordo com a professora influenciava seu comportamento inadequado. Os problemas familiares eram grandes e constantes entre os pais. Suas notas também eram no limite, mas de acordo com a professora era ‘melhor’ que “E”. “M” era repetente, e de acordo com a mãe, ela mesmo que pediu que o mesmo repetisse, pois não estava ‘pronto’ para o ano seguinte.
c) “W” foi escolhido para participar do projeto porque, conforme palavras da diretora, “apesar de ter cara de anjinho era uma peste”, não parava quieto na sala, tinha preguiça de resolver as tarefas e só ia bem em trabalhos manuais.
d) “F” foi a escolha unânime, o primeiro nome que veio a cabeça da diretora coordenadora e professora. Adotado, havia se mudado de uma escola particular onde sua mãe era professora para a escola Angelino de Oliveira na 2ª série, pois a mãe não agüentava mais os problemas que ele causava na antiga escola. De acordo com os relatos era um “capeta”, violento e desrespeitoso, com histórico de furtos e uma fuga da escola. No Angelino de Oliveira, em menos de um ano, trocou de sala, pois a professora (Psicóloga inclusive) não o tolerava mais. Era considerado inteligente, mas com sérios problemas. Fugiu da escola, uma vez, sendo

encontrado horas mais tarde pela polícia em um bairro distante. De acordo com os relatos, uma vez defecou na pia do banheiro da escola.

Estratégias da intervenção

Os encontros aconteciam duas vezes por semana em um total de 2 horas/semana, durante todo o ano de 2007 e até o fim de junho de 2008. No entanto, para efeitos deste trabalho fizemos um recorte do que ocorreu no ano de 2007. De maneira geral, organizamos as atividades do projeto em ciclos: 1)escolha do tema a ser estudado; 2) estudo do tema; 3)montagem de uma apresentação referente ao tema para as classes desses alunos; 4) apresentação para as classes; e 5) escolha de um novo tema de estudo, dando início a um novo ciclo.

Da escolha do tema à apresentação era um processo longo, onde prezávamos sempre o trabalho em grupo, o diálogo entre os participantes e pesquisadores, a liberdade e a autonomia.

No ano de 2007 foram completados dois ciclos, no primeiro, contamos com a participação de quatro alunos e no segundo com três alunos.

No primeiro mês de projeto, nos dedicamos a conhecer os alunos e, é claro, permitir que eles nos conhecessem e se conhecessem também. Além disso, esse tempo foi adequado para estabelecermos algumas regras, explicar o funcionamento do projeto e levantar o interesse em relação a possíveis temas a serem estudados. Nesse breve espaço de tempo iniciamos uma relação que se baseou no respeito mútuo, trabalho coletivo, afetividade e amizade.

De maneira geral, a escolha do tema de estudo partia do interesse dos alunos, cabendo a nós, mediadores do processo, organizar e sistematizar o conteúdo, trazendo-o de volta para os envolvidos para que a partir desse ponto, pudéssemos**,** coletivamente, construir o cronograma de estudo que se seguiria.

Etapas da Intervenção

O primeiro ciclo foi denominado pelos próprios alunos como “Aprendendo sobre Peixes” e o segundo como “Projeto sobre o Corpo Humano”.

1° Ciclo – Aprendendo sobre peixes.

O tema de estudo escolhido para o primeiro ciclo foi ‘peixe’ e a grande questão que permeou todo o ciclo era de como os peixes se mantinham “no meio d’água” sem afundar ou

boiar. Os estudos acerca do tema foram realizados e foi decidido que iríamos, ao final do estudo no grupo, apresentar para a escola um modelo de peixe, evidenciando a bexiga natatória, órgão responsável pelo controle da flutuação de grande parte dos peixes. No espaço de tempo que antecedeu a apresentação, os alunos montaram, coletivamente, um planejamento relativamente complexo para que a apresentação fosse realizada da melhor maneira possível. O primeiro ciclo encerrou-se com esta apresentação, culminando também com o fim do primeiro semestre letivo do ano de 2007.

2º Ciclo - Projeto sobre o Corpo Humano

Nesse segundo ciclo, contamos apenas com a participação de três alunos, pois, um deles transferiu-se para outra escola. A dinâmica do projeto seguiu a mesma, porém com atividades mais sofisticadas do ponto de vista acadêmico e que exigiam dos alunos mais responsabilidade, trabalho em grupo e autonomia.

O tema de estudo escolhido foi o corpo humano, sendo que o titulo "Projeto sobre o Corpo Humano", foi o nome dado pelos envolvidos. Dois pontos foram estudados nesse ciclo: anatomia interna do corpo humano, relacionando os órgãos com suas respectivas funções; e os cinco sentidos, sendo este último, tema da apresentação que se sucedeu com os colegas de sala. Para a apresentação, os educandos montaram um "circuito dos sentidos", que compreendia a diversas atividades relacionadas aos cinco sentidos humanos.

Estratégias da pesquisa

As estratégias de pesquisa utilizadas para a obtenção dos dados foram:

a) Observação da intervenção dos pesquisadores-educadores junto ao grupo de alunos no desenvolvimento do projeto extracurricular.

b) Observação dos alunos selecionados no desenvolvimento do projeto.

c) Conversas informais com os alunos que participam do projeto extracurricular para identificar aspectos relativos ao autoconceito, as relações sociais no projeto e no contexto da escola.

d) Conversas informais com professores, pais e equipe pedagógica da escola sobre o processo sócio-cognitivo-afetivo dos alunos participantes do projeto.

e) Relatórios semestrais dos professores dos alunos envolvidos.

Os dados foram coletados por meio de:

a) Filmagem das intervenções realizadas para o desenvolvimento do projeto;
b) Registro em diário de campo das observações realizadas no projeto;
c) Registro das entrevistas e conversas informais.

A análise dos dados foi realizada a partir da organização e classificação dos dados obtidos, tendo como fio condutor articular as idéias produzidas pelos pesquisadores, professores, alunos e equipe pedagógica da escola sobre o referido projeto. Os dados produzidos durante o referido projeto foram organizados e classificados em categorias:

a) As relações dos alunos dentro do projeto “Aprendendo com Alegria”.

b) A visão dos pais sobre os alunos.

c) A visão das professoras sobre os alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

"Ninguém educa ninguém,
ninguém educa a si mesmo, os
homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo"
Paulo Freire.

Os resultados e as discussões deste trabalho foram organizados em três tópicos que compreendem: 1) As relações dos alunos dentro do projeto 'Aprendendo com Alegria', no qual é discutido o contexto e a forma com que se deram as interações entre eles e o projeto no ano de 2007 no que se refere à formação de um autoconceito positivo, o exercício da autonomia e o trabalho coletivo; 2) A visão dos pais sobre os alunos, no qual é discutido a visão que os pais ou responsáveis tem sobre os alunos tanto no contexto familiar quanto escolar e como isso influência na formação do autoconceito desses jovens; e 3) A visão das professoras sobre os alunos, no qual é discutido a visão dos professores desde o início até o final do projeto, correlacionando esta visão com a construção do autoconceito dos alunos envolvidos.

I. AS RELAÇÕES DOS ALUNOS DENTRO DO PROJETO 'APRENDENDO COM ALEGRIA'.

I.1. As "Carinhas".

Logo no primeiro encontro, os alunos foram questionados se sabiam o que seria feito no projeto. A resposta foi geral e surpreendente: "- Viemos para não brigar". Essa idéia expressa pelos jovens é conseqüência das 'orientações' e das explicações advindas da diretora, da coordenadora e das professoras. Fora-lhes explicitado a respeito apenas do que eles não poderiam fazer e não efetivamente do que se tratava o projeto e de como ele seria realizado. Antes mesmo do primeiro encontro, os alunos já levaram uma 'bronca' e um alerta a respeito de seus comportamentos no projeto. Será que se os alunos escolhidos para o projeto tivessem outro perfil que não de 'alunos problema' a postura das educadoras da escola seria a mesma?

Outro fato chocante aconteceu no mesmo dia. No meio do primeiro encontro, um dos alunos, "M", foi chamado por uma funcionária da escola, pois um policial o aguardava.

Descobrimos mais tarde, ainda no mesmo dia, que a polícia fora chamada porque “M” havia cobrado 10 reais para ‘proteger’ um aluno novo que havia acabado de entrar na escola. A figura da polícia é simbólica e está sempre associada a algum tipo de crime ou violência grave. Será que era realmente necessária tal atitude? Qual medida que se usa para ora chamar a polícia, ora resolver o problema internamente? Cobrar 10 reais de um aluno por proteção é um caso de polícia, e roubar uma borracha ou um lápis, também não é? Além disso, o fato de “M” ser considerado um ‘aluno problema’, influenciou na hora de se chamar a polícia para resolver o caso, ou a escola agiria da mesma forma independente do aluno envolvido?

Logo no primeiro dia apresentaram-se evidências suficientes para dizer que esses alunos são vítimas de preconceito e discriminação na escola, que suas atitudes são sempre consideradas negativas e que raríssimas vezes têm o direito de se defender perante as acusações que lhes são feitas.

Após esse primeiro encontro, a preocupação inicial era promover no dia-a-dia do projeto meios que facilitassem a estas crianças se expressarem e dizer o que estavam sentindo, pensando e querendo. Um dos mecanismos encontrados, pelo qual os alunos pudessem se expressar sem palavras, sem sentir vergonha ou constrangimento fora ‘AS CARINHAS’. As carinhas eram *smiles* feitos em papel, colados em papelão e possuíam adesivos (tipo velcro) no verso. Elas representavam diferentes sentimentos ou estado de espírito que foram levantados junto aos alunos: feliz, amor, triste, com sono, chorando, mau humor, amizade, doente e bravo.

Construiu-se um coração de feltro vermelho para cada um dos participantes, inclusive para os pesquisadores. Antes de começar os encontros, colocavam-se as carinhas nos respectivos ‘corações’ e todos tinham a liberdade de trocá-lo ao longo do dia. (figura 1).



FIGURA 1- As “Carinhas”- Corações feitos de feltro e smiles colados em pedaços de papelão
FONTE: Acervo do autor

As carinhas se tornaram uma grande marca do projeto, reconhecida pelos alunos participantes e também pela escola, com ênfase na diretora, que inclusive nos convidou para expor as carinhas para as professoras no HTPC.

O fato de toda a manufatura das 'Carinhas' ser realizada pelos alunos em conjunto constitui-se um diferencial que se tornou relevante no contexto do projeto.

As carinhas realmente nos aproximaram dos alunos e os aproximaram uns dos outros. Nenhum de nós, alunos e pesquisadores, tinham vergonha de se expressar através delas, utilizando-as muitas vezes para iniciar uma conversa, ou contar um segredo ou apenas para mostrar seu contentamento/ descontentamento com as tarefas do dia.

De maneira geral, as 'carinhas' enfatizavam a auto-estima dos alunos, a maneira como eles se sentiam ao realizar determinada atividade ou perante a alguma adversidade como eventuais brigas e desentendimentos com os colegas. Muitas vezes, no contexto de sala de aula, com 30, 40 alunos, o professor não nota pequenas sutilezas que podem dar indícios de como os seus alunos estão se sentindo, de como a aula está se dando e de como se dão as relações dos educandos. As 'carinhas' podem auxiliar os professores em contexto de sala de aula na dura tarefa de enxergar sutilezas quase imperceptíveis, mas que podem atrapalhar não só o bom convívio em sala de aula, mas mais gravemente o próprio processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Como exemplo, no início do projeto, em meados de abril de 2007, realizou-se uma atividade que exigia certas habilidades em escrita, leitura e interpretação que, naquele momento, os alunos ainda não haviam se apropriado. O resultado foi o descontentamento geral. Os alunos ficaram aborrecidos com a tarefa e chateados por não conseguir realizá-la. Em um determinado momento, um dos participantes, trocou sua carinha que estava feliz, por uma carinha de triste, em seguida ficou do lado dos pesquisadores como quem pede 'voz para se expressar'. Os pesquisadores, atarefados com outras coisas, nem repararam no aluno que se 'escondeu' e não mais voltou a participar nesse dia no projeto.

Na verdade, notou-se que o aluno ficara um bom tempo do nosso lado sem mesmo percebê-lo ali, pois os encontros eram filmados e depois analisados. Notem que o trabalho foi realizado com apenas quatro alunos e dois pesquisadores-educadores, e não com 30 ou 40 educandos e um só professor, como é a realidade em nossas escolas. Por esses fatores é que mecanismos diversos para expressão das idéias e sentimentos, como as 'Carinhas' podem contribuir na ajuda do professor para entender seus alunos e para que esses o entendam,

levando em consideração as limitações desse mecanismo e a consciência de que há muito a fazer para entender e dialogar um pouco mais com e sobre nossos alunos.

I. 2. Aprendendo sobre peixes

Para a escolha do primeiro tema de estudo, além de conversas informais, foram realizadas atividades de corte e colagem no qual os alunos escolhiam figuras que lhes agradavam, que tinham vontade de 'saber mais'. Após a escolha individual os alunos argumentaram o porquê das escolhas e decidiram em conjunto por apenas uma das figuras que seria o primeiro tema a ser trabalhado. Das imagens que os alunos selecionaram no levantamento de interesses, o que mais aparecia eram figuras de carros, motos e personagens de desenhos/jogos infantis. Imaginar-se-ia que um desses assuntos acabaria sendo escolhido por eles como primeiro tema, porém, quando foi solicitado que eles se reunissem sem a presença dos pesquisadores e escolhessem em conjunto apenas uma das figuras, optaram por aprender mais sobre os peixes e não sobre carros possantes e heróis do vídeo-game. (figura 2). Deram o nome ao subprojeto de 'Aprendendo sobre os peixes'.



FIGURA 2- Atividade de corte e colagem- O peixe no canto direito foi o escolhido para o primeiro tema
FONTE: Acervo do autor

Essa liberdade de escolha permitiu que os envolvidos experimentassem algo inédito na escola: o diálogo e a possibilidade de serem ouvidos em seus anseios/expectativas. Ninguém forma autoconceito positivo se nunca for ouvido, se não identificar suas habilidades e competências na realização de tarefas, se for sempre subestimado.

Escolhido o tema, levantou-se através do diálogo o conhecimento prévio que os alunos tinham, a fim de identificar o que eles gostariam de aprender e os conceitos que eles traziam acerca do tema para aperfeiçoá-los/corrigi-los ao longo do desenvolvimento do projeto. Os alunos interagiram muito entre si e conosco em uma troca verdadeira de saberes, o que os levou a se sentirem muito a vontade para expor seus diferentes pontos de vista. Em um dado

momento, “E” se levantou da mesa e foi em direção aos livros da biblioteca sem dizer nada. O que parecia ser um ato de indisciplina se mostrou como um exemplo de autonomia e autoconfiança. “E” voltou com um livro que trazia informações a respeito dos peixes, abriu-o perante todos e começaram a discutir as figuras e os textos que ali se apresentavam. Neste momento, notamos que se iniciava a construção de algo novo, a timidez e o medo de errar costumeiros em aulas, estavam dando lugar à autonomia e a autoconfiança, pressupostos para a formação de autoconceito positivo e crítico.

A partir da escolha do tema, as idéias principais foram sistematizadas e organizadas de maneira a se obter um cronograma de estudos subseqüentes.

A primeira atividade do cronograma era o filme *Procurando Nemo.* O objetivo era levantar possíveis questões de interesse dos alunos que passaram despercebidas no momento do diálogo sobre os peixes. A questão principal que surgiu era de como os peixes conseguiam manter-se no “meio” da água, e para tentar respondê-la foram levados vários materiais para que eles verificassem se algum deles podia fazer a mesma coisa que os peixes do filme. Levou-se também um modelo de peixe que os pesquisadores criaram e que simulava a ação de uma bexiga natatória. Dessa atividade surgiu idéia de montar o modelo de peixe, que viria a ser objeto da apresentação para as turmas dos alunos envolvidos.

Separamos os materiais necessários para a manufatura do modelo de peixe e os meninos foram desafiados a montá-lo sem a nossa ajuda. Sem muitos problemas todos conseguiram montar o seu peixe. “F”, “W”, “E” e “M” batizaram-nos de; “Peixe-palhaço”, “Nemo”, “Felipinho da Silva Etory” e “Thiago-Fred” respectivamente.

A montagem do modelo exigia concentração e trabalho coletivo, o que não é fácil, ainda mais para crianças acostumadas a sentarem ‘sozinhos’ em suas carteiras, realizando seus trabalhos individualmente com pouco ou sem nenhum contato com seus colegas de sala. Entretanto, quando se tem um grupo verdadeiro que almeja um objetivo em comum, não só as coisas fluem com mais naturalidade, como o ‘gostinho doce’ que se têm ao fim de um trabalho é muito mais prazeroso do que se fosse alcançada por objetivos pessoais, individuais.

Com a auto-estima elevada e a ansiedade ‘pinicando’, os garotos decidiram chamar a diretora para que visse o modelo de peixe que eles haviam acabado de fazer. A diretora ficou impressionada e encantada com o trabalho dos meninos e nascia ali a preparação para a apresentação nas turmas desses alunos.

A diretora é uma figura de autoridade em qualquer escola, e qualquer aproximação que não referente a “broncas” e “castigos” é motivo de orgulho e bem-estar para os

‘privilegiados’. Poder conversar e explicar o que tinham feito para essa figura emblemática na visão dos alunos, fora algo que colaborou para a construção de uma auto-imagem positiva e por conseqüência, elevação do autoconceito positivo.

Partiu-se então para outra etapa do projeto: A apresentação. Cabe salientar que as apresentações não eram atividades pontuais, com objetivo de ‘recreação’, e sim, fruto de um trabalho árduo, planejado e refletido entre pesquisadores e alunos. As apresentações ‘coroavam’ o trabalho coletivo dos garotos que tinham a oportunidade de socializar com os colegas de sala o que haviam aprendido e, talvez mais importante, compreenderem sua importância e papel dentro da escola, contribuindo efetivamente para a construção de um autoconceito positivo.

Quando fora proposto aos alunos apresentarem o modelo de peixe para a turma, eles ficaram muito felizes e ansiosos. Porém, um fato nos surpreendeu. Quando soube da proposta “F” ficou tão contente quanto os outros, talvez até mais, e disse com um sorriso no rosto:-“ Se a gente fizesse aquilo (o modelo de peixe) na sala de aula, nossa! Todo mundo ia achar legal. Eles (professora e alunos) iam pensar que a gente é bom aluno”.

Analisando de forma mais detalhada a fala de “F”, percebe-se que a imagem que “F” têm de si mesmo e do grupo que esta no projeto é diretamente influenciada pela imagem que os outros têm deles. A professora, os colegas, a família contribuem para consolidar a percepção de que é uma pessoa ruim, um mau aluno. Essa percepção sobre si mesmo e sobre o grupo está tão internalizada que passa a ser uma verdade tão absoluta e inquestionável, e mais ainda, imutável. Quando ele diz:...”Eles iam **pensar** que a gente é bom aluno”, parece querer dizer que após apresentação, os colegas de sala e a professora não iriam ‘enxergar’ o bom aluno que existia dentro deles, mas sim que iriam apenas ‘pensar’ que ele era um bom aluno quando na verdade ele não era.

O autoconceito é formado a partir das relações que estabelecemos com o mundo, com os outros e com nós mesmos e as pessoas importantes em nossa vida favorecem ou desfavorecem a formação de autoconceito positivo. Como um garoto de apenas 10 anos se autoconceitua como uma pessoa má? Quem o fez acreditar nisso? O trabalho pedagógico realizado pela escola é um trabalho valorizado pela sociedade moderna, e o que é explicitado no seu interior mexe com vidas em potencial. Portanto, é necessário cuidado com palavras, atos, julgamentos emitidos de seu interior, que podem ser cruéis e alienantes. Faz-se necessária reflexão crítica e diária para que não continuemos corroborando com essa situação e sendo produtores dos futuros fracassos dos “Fs” que estão na escola.

Este fato fez com que trabalhássemos mais arduamente e com mais paixão, era preciso mostrar para toda a escola que os meninos que estavam ali não eram piores nem melhores que ninguém, eram diferentes, e tão brilhantes e capazes quanto qualquer um.

I. 3. O Planejamento

Para o coletivo, não bastava apenas apresentar o que foi feito para as salas de aula, era preciso ensinar a todos como fazer seu próprio peixe e isso exigia planejamento, que detalhamos a seguir:

a) Com nosso auxílio, os alunos montaram uma lista de materiais que seriam necessários para a manufatura do modelo, a listagem dos materiais com o número e a variedade de objetos exigia muita responsabilidade por parte dos meninos, para que não faltasse nem sobrasse material. Essa responsabilidade a eles delegada pode ter contribuído para que se sentissem 'importantes' e entendessem que fazem parte da escola como agentes ativos, dotados de deveres e direitos;

b) Os alunos escolheram os dias para a apresentação e pediram autorização para diretora e professoras envolvidas;

c) Os alunos montaram cartazes de divulgação da apresentação e fizeram "campanha" para recolher garrafinhas de plástico, material necessário para manufatura do "peixe". (Figuras 3 e 4);

d) Os alunos se organizaram para ver quem iria falar o que, como iriam dispor os materiais e as pessoas, e como iriam intervir e agir durante a futura apresentação;

e) Aperfeiçoaram o modelo de peixe para minimizar as chances de erro.

O período de planejamento da apresentação foi o mais difícil do projeto, a diretora estava cética quanto à "capacidade" dos alunos em organizarem o "evento" e além disso, o projeto perdeu sua sala de aula e todas as atividades eram feitas no pátio e nos corredores da escola. O barulho do recreio, a dispersão dos alunos, as brigas, a dificuldade de se chegar a consensos a respeito da apresentação contribuíram para quase 'jogar por água abaixo' todo o trabalho feito até então. Porém, com perseverança e união o foco foi encontrado novamente, e a apresentação ocorreu no dia 20/06/07, nos períodos da manhã e da tarde, para as turmas da "X"; professora de "E" e "M" e da "Y"; professora de "W" e "F".



FIGURA 3- Um dos cartazes da apresentação do "Aprendendo sobre Peixes".
FONTE: Acervo do autor



FIGURA 4. Recipiente para depósito de garrafinhas de plástico para a manufatura do modelo de peixe.
FONTE: Acervo do autor.

I. 4. A Apresentação

Os meninos fizeram a apresentação em dois períodos, manhã e tarde. Os pesquisadores apenas tiraram fotos e filmaram o evento. (Figura 5).



FIGURA 5- Dia da apresentação. Os alunos do projeto estão de colete azul e ao fundo. No canto direito um dos pesquisadores filma o evento.

FONTE: Acervo do autor

No dia apresentação todos estavam ansiosos, porém, era nítida a alegria dos meninos e a expectativa de que tudo desse certo. Distribuíram-se quatro coletes azuis para os quatro meninos e lhes foi lembrado que as atividades do dia estavam sob a responsabilidade deles, que eles iriam apresentar tudo que realizaram no semestre sem a nossa ajuda.

O envolvimento dos garotos foi total, assumiram a responsabilidade e se preocuparam com suas falas, como iriam distribuir os materiais e garantiram que todos os participantes do evento conseguissem montar seus respectivos modelos de peixe. (Figuras 6, 7 e 8).



FIGURA 6- Alunos do projeto ensinando como fazer um dos cortes para a montagem do modelo de peixe.
FONTE: Acervo do autor



FIGURA 7- Organização e trabalho coletivo para ensinar os colegas de sala a construir o modelo de peixe.
FONTE: Acervo do autor.



FIGURA 8. Finalizando o modelo de peixe, chegando a hora de testá-lo
FONTE: Acervo do autor

No decorrer da apresentação pode-se verificar que os garotos estavam formando um verdadeiro coletivo. Os interesses pessoais foram colocados de lado em prol do sucesso do evento. Cada participante ficou responsável por um grupo que não excedia 10 alunos. Eles levaram os grupos aos locais onde seria realizada a manufatura do modelo de peixe e explicaram o que devia ser feito. Quando da falta de um material recorriam aos outros garotos do projeto que prontamente providenciavam os materiais. A cada modelo terminado, iam juntos verificar se o mesmo estava funcionando na água (foram colocados baldes cheios d'água para esse fim). Caso não estivesse funcionando, voltavam e ajudavam a montá-lo novamente.

No final, quando todos já haviam montado seu modelo de peixe, os alunos do projeto se organizaram de modo que dois recolhiam os modelos de peixe e os outros dois limpavam o local. A limpeza se deu no momento do intervalo da escola, mas nenhum deles abandonou sua função para ir comer ou brincar.

No pátio havia algumas maquetes sobre uma mesa que pertenciam a alguma turma que não a dos meninos do projeto e nem do próprio projeto. Com a correria que existe na hora do recreio, essas maquetes foram derrubadas e os responsáveis e todos que estavam por perto saíram correndo com medo de serem punidos. Porém, ao ver a cena "W" e "F" correram até o local e com esforço levantaram a mesa novamente e colocaram as maquetes no lugar, mostrando solidariedade com a escola e indignação para com aqueles que derrubaram a estrutura e aqueles que 'fugiram' sem ajudar.

A autonomia exercitada durante o desenvolvimento do projeto permitiu aos garotos, em grupo, montar um evento como este. Provavelmente a auto-estima dos alunos foi elevada com a apresentação, pois eles construíram, ao longo do projeto, autoconceito positivo sobre

suas capacidades como multiplicadores de saberes e sobre sua influência e papel dentro da escola.

A repercussão do evento foi a melhor possível, inclusive foram realizadas duas matérias jornalísticas a respeito do ‘Aprendendo com Alegria’. (Anexos 1 e 2). A escola inteira passou uma semana comentando sobre o assunto e os colegas de sala não se cansavam de perguntar quando seria a próxima apresentação, se poderiam participar do projeto. Essa repercussão enalteceu ainda mais o trabalho dos meninos, que passaram a se ver de uma forma diferente, além disso, e tão importante quanto, a ‘escola’ passou a olhá-los de uma maneira diferente, com menos discriminação. Aos poucos, os ‘alunos problema’ passaram a ser visto como os ‘alunos do projeto’ ou ‘aqueles que fazem experimentos legais’.

Dias depois da apresentação, marcou-se um último encontro antes das férias escolares. Na sala de informática, mostrou-se o vídeo e as fotos da apresentação e eles ficaram empolgados ao “se ver na TV”. Apenas um dos garotos, “F”, se mostrava mal humorado, não queria ver o vídeo nem as fotos, não queria conversar nem participar. Inclusive ligou um computador sem nossa autorização e insistiu que queria “jogar joguinhos”. Por ser o último encontro do semestre deixou-se que ele e os outros participantes brincassem um pouco no computador. Porém, ao final do encontro todos desligaram os computadores e voltaram para as respectivas salas de aula, “F” se recusou a fazê-lo e começou a chorar. Ao sairmos da sala de informática, “F” estava irreconhecível e começou a desferir palavrões ao Thiago. “F” dizia que o odiava, que odiava toda a sua família. Ao ser ignorado, ele dirigiu-se a mim com xingamentos e mesma fúria. Sem entender porque “F” estava fazendo aquilo, Thiago e eu nos entreolhamos e continuamos a caminhar em direção à secretaria da escola para deixar uns materiais e a chave da sala de informática, foi quando “F” nos surpreendeu e abraçou Thiago com toda a força que tinha e pediu desculpas, em seguida, se dirigiu a mim e me abraçou com a mesma intensidade, pedindo desculpas e dizendo que ia sentir saudades.

A emoção tomou conta de todos nós, durante todo o encontro “F” deu indícios de que estava descontente, mas os pesquisadores não conseguiram, naquele momento, decifrar o que o agoniava. “F” estava triste com a despedida, mesmo sabendo que dali a um mês estaríamos juntos novamente. Havia se apegado aos pesquisadores de uma maneira imprevisível. Essa atitude de “F” parece demonstrar que as ações desenvolvidas no decorrer do projeto e a forma de condução do processo pelos pesquisadores-educadores, que acreditaram nele e em seu potencial, não poderiam acabar dessa forma. Os xingamentos e as lágrimas evidenciam uma forma de se expressar, pois não aprendera de outra maneira. No entanto, foi no pedido de

desculpas que identificamos a coragem dele em reconhecer o erro. Essa atitude de "F" demonstra a capacidade de resgate de valores e ações que muitas vezes estão adormecidos pela falta de possibilidade de sua expressão. Dessa forma ele resgata uma virtude admirável que deveria ser mais cultivada, que é a humildade.

Dessa maneira emocionante encerrou-se o primeiro ciclo que deixou uma mensagem importante a respeito da fé nos homens e na humanidade, da esperança e da certeza de que cada ser humano é único, 'irrepetível' e cheio de potencialidades.

I. 5. Projeto sobre o Corpo Humano

O Projeto "Aprendendo com Alegria" teve suas atividades retomadas no mês de Agosto, quando recebemos a notícia de que um dos alunos, "F", não poderia mais participar, pois havia mudado de escola. Optamos por não inserir novos membros no projeto, por receio de que o trabalho retrocedesse. Essa opção se mostrou equivocada ao longo do projeto por motivos que serão esclarecidos mais adiante.

Como coletivo, a saída de um dos alunos abalou profundamente a estrutura do projeto, principalmente aos pesquisadores, que ao longo do primeiro semestre criaram um vínculo muito grande com "F".

Contudo, o projeto não podia parar, pelo contrário, deveria evoluir. Planejou-se dar mais autonomia para os alunos e conseqüentemente mais responsabilidade. O ideal do projeto levava a um crescente e gradual aumento de autonomia dos alunos, da responsabilidade e do trabalho em grupo. Afinal, quando o projeto se encerrasse, almejava-se que os participantes tivessem um autoconhecimento mais completo de suas habilidades, que entendessem sua importância e papel dentro da escola e fossem capazes de, sem o projeto, cultivar as habilidades e idéias "(Re)-descobertas" durante o projeto 'Aprendendo com Alegria'. Ao perceber que os alunos possuíam dificuldades na leitura e escrita, decidiu-se dar mais atenção para esse aspecto. O primeiro ciclo que foi realizado basicamente em cima de atividades práticas, teve no segundo ciclo uma tentativa de trabalhar mais profundamente os aspectos teóricos dos temas escolhidos. Foram entregues aos alunos cadernos nos quais eles poderiam anotar as atividades realizadas no projeto com o objetivo de incentivar a escrita também.

No primeiro ciclo, os alunos escolheram um tema de estudo baseado em um levantamento de interesses. Para o segundo semestre, selecionou-se três grandes temas para que eles escolhessem apenas um deles para trabalhar nesse ciclo. Os temas eram: Universo,

Energia e Corpo Humano. Os participantes escolheram em conjunto o tema corpo Humano e deram a esse subprojeto o titulo “Projeto sobre o Corpo Humano”.

Na primeira atividade utilizamos um boneco-modelo de corpo humano que a escola possuía. O objetivo era familiarizar os alunos com os nomes das peças anatômicas e suas respectivas posições e funções no corpo humano. O boneco, carinhosamente apelidado de ‘Jorginho’, foi utilizado para trabalhar todos os aspectos teóricos a respeito do corpo humano.

Realizamos uma visita ao departamento de anatomia da UNESP, campus de Botucatu, onde os alunos tiveram a oportunidade de ver algumas peças reais do corpo humano. As estagiárias responsáveis pela visita deram uma pequena palestra antes de mostrar as peças. Os meninos mostraram entusiasmo e conhecimento acerca do Corpo Humano, inclusive copiaram os *slides* por livre-espontânea vontade, algo que nunca havia acontecido até então, pois sempre demonstraram resistência para ler e escrever. Este momento nos deixou muito orgulhosos, pois parecia que uma das metas para esse segundo ciclo estava sendo, mesmo que vagarosamente, trilhada.

Depois da visita fora montado um painel com o que eles haviam aprendido até o momento para expor na escola de modo que outros alunos tivessem a oportunidade de ver o andamento do ‘Aprendendo com Alegria’.

Foram tiradas fotos das peças anatômicas do ‘Jorginho’, montadas as legendas e colocadas em um painel em um lugar bem visível aos olhos de todos. (Figuras 9 e 10).



FIGURA 9. Foto dos pulmões do ‘Jorginho’ tirada pelos próprios alunos do projeto.
FONTE: Acervo do autor.



FIGURA. 10. Foto do fígado do 'Jorginho' tirada por um dos alunos do projeto.
FONTE: Acervo do autor.

Após o encerramento dos estudos acerca da anatomia do corpo humano, estudaram-se os sentidos, que seria o tema da apresentação para a escola. Para tanto, foram realizadas diversas atividades práticas relacionadas aos cinco sentidos e ao fim, decidimos montar um 'circuito dos sentidos'.

O planejamento foi similar ao do 1º ciclo: montar lista de materiais, pedir autorização para diretora e professoras, escolher dia da apresentação, aperfeiçoar e montar o 'circuito dos sentidos' e decidir a função de cada um no dia da apresentação. O Circuito dos Sentidos envolvia: teste de gustação e olfato, tato e 'corredor dos sentidos'. (Figura 11).



FIGURA. 11 Alunos do projeto montando uma das instalações da apresentação- O corredor dos sentidos.
FONTE: Acervo do autor.

I. 6. A Apresentação

Cada menino ficou responsável por uma das partes do circuito. No primeiro, os colegas de sala experimentavam e cheiravam diversos alimentos e tentavam adivinhar do que se tratava. (Figura 12). No segundo, de olhos vendados, manuseavam alguns objetos tentando adivinhar também. (Figura 13). No terceiro, eles passavam por um corredor, de olhos vendados, que possuía diversos obstáculos; no chão, no teto e nas paredes laterais. (Figura 14).



FIGURA 12- Teste de olfato e gustação.
FONTE: Acervo do autor.



FIGURA 13- Teste do tato. O material em questão é o modelo de peixe construído no primeiro ciclo
FONTE: Acervo do autor.



FIGURA. 14- Aluna atravessando o corredor dos sentidos.
FONTE: Acervo do autor.

Diferentemente do primeiro ciclo, houve pouco envolvimento por parte dos participantes no projeto. Eles faltaram em diversos encontros e pouquíssimas vezes conseguimos reunir os três alunos. Além disso, a opção por manter apenas os três alunos do primeiro semestre e, talvez, a ausência do "F" mexeu com a estrutura do pequeno coletivo formado inicialmente. Erramos ao acreditar que um grupo de apenas três alunos exerceria a mesma força que um grupo de quatro e, talvez, subestimamos a saída de "F". Em relação à apresentação, a mesma ocorreu em apenas uma sala de aula, pois percebemos que não era relevante fazer outra apresentação, uma vez que os alunos do projeto demonstraram desanimados no decorrer da mesma.

O Projeto no segundo semestre, apesar de promover, em determinados momentos, uma maior autonomia dos alunos e fortalecimento de ações coletivas, não atingiu as expectativas geradas, em relação ao compromisso e apropriação das atividades do projeto pelos jovens. Através de relatórios e conversas informais, notamos que não só o projeto não ia bem como o comportamento dos alunos em sala de aula e no ambiente escolar como um todo estava delicado. Professoras e diretora disseram que a melhora no comportamento dos alunos, no primeiro semestre, não se repetiu no decorrer do segundo. Eles voltaram a 'aprontar' novamente, com muitas 'visitas' à sala da diretora e envolvimentos em brigas e confusões. Esses fatos corroboram com a idéia da relação entre o projeto e as atitudes dos alunos no dia-a-dia escolar. Quando o projeto apresentou um bom andamento (1º Ciclo), a mudança de comportamento dos alunos foi nítida e percebida não só pelos pesquisadores-educadores, mas também, e principalmente, por parte das professoras, da diretora, da coordenadora e secretária da escola. Em contrapartida, no segundo ciclo, com o mau andamento do projeto, os alunos voltaram a mostrar um comportamento inadequado, não só nos encontros do projeto, mas também em sala de aula e no próprio ambiente escolar como um todo.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, criou-se um vínculo afetivo e de respeito que permitiu aos alunos enxergarem o "Aprendendo com Alegria" como uma maneira de, não só construir uma imagem positiva de si mesmo como de criar uma imagem mais positiva perante as pessoas significativas para eles dentro da escola. Esse fato foi o motivo do 'sucesso' do 1º ciclo e contraditoriamente o motivo do 'fracasso' do 2º ciclo. Ou seja, as atividades do segundo semestre não conseguiram envolver e mobilizar os alunos. O projeto ficou sob o domínio dos pesquisadores-educadores e não da escola, o que tornou a projeto frágil e susceptível a diversas variáveis. Por exemplo, quando da saída do aluno "F" era preciso que os pesquisadores e alunos se reunissem com o corpo pedagógico da escola para, coletivamente decidir quais seriam as providências a se tomar a partir dali. Obviamente que os pesquisadores mantinham conversas constantes com todo o corpo pedagógico da escola, mas eram conversas e não diálogos que visassem melhoria do projeto.

Se a formação do autoconceito do aluno é influenciada diretamente por pessoas significativas, é preciso que essas pessoas se unam e, juntas, ofereçam possibilidades para que os alunos possam construir um autoconceito positivo de si mesmo e que essa auto-imagem tenha alicerces muito mais poderosos do que o projeto conseguiu construir. Dessa maneira, os fatores que poderiam influenciar negativamente o autoconceito destes alunos seriam bem menores e mais brandos. Tanto pesquisadores, alunos e equipe da escola depositaram muita esperança no projeto, como se ele 'sozinho' pudesse realizar uma mudança dessa magnitude, quando na verdade, o projeto "Aprendendo com Alegria" deveria ser parte de um projeto pedagógico da escola, construído e executado por todos.

II. A VISÃO DOS PAIS SOBRE OS ALUNOS

O relacionamento direto com os pais dos alunos surgiu de uma necessidade. Com menos de um mês de atividades, o grupo que já era pequeno, apresentou um número elevado de faltas, principalmente os alunos que faziam o projeto no horário oposto ao de aula. Para o andamento do projeto essa situação comprometia um dos princípios básicos, uma vez que o trabalho em grupo e a formação de um coletivo coeso eram premissas do projeto. Marcou-se uma reunião com os pais dos quatro alunos para esclarecer o projeto e mostrar a importância da assiduidade aos encontros. Através de conversas informais que não foram gravadas nem filmadas para não constrangê-los levantou-se não só aspectos referentes ao andamento do projeto, como recolhemos informações importantes a respeito dos pais, dos alunos e da

relação entre eles. Na primeira reunião, apenas a mãe de "M" compareceu, os outros responsáveis pelos alunos foram encontrados em outros momentos, porém, todos os diálogos aconteceram no primeiro semestre de 2007, logo, as informações aqui contidas remetem a esse espaço de tempo.

II. 1. A mãe do "M".

Extrovertida e comunicativa contou-nos que não sabia nada sobre o projeto, este fato demonstra que escola e família não se comunicam adequadamente, especialmente quando se trata de questões pedagógicas.

O projeto foi-lhe explicado e ela prontificou-se a ajudar no que fosse preciso. Aproveitou também para falar de seu filho, que em sua visão é muito amoroso, mas que "cresceu ouvindo e vendo brigas entre ela e o marido, inclusive tapas" e que achava que isso influenciava o comportamento de "M" que sempre viu o pai como um opressor. Contou-nos também que a relação entre ela e o marido havia melhorado e que já não ouvia "tantas" reclamações do filho na escola. Essa relação direta entre comportamento dentro de casa e comportamento dentro do ambiente escolar é comum, tanto por parte da escola, quanto pelos pais dos alunos. Em contrapartida, a escola, como instituição formadora, nunca é questionada, e colocada em xeque suas responsabilidades para com seus educandos.

Na visão da mãe, "M" apresentava um relacionamento autoritário com seus colegas, pois, a formação de seu autoconceito, baseava-se na visão de "homem" que ele tinha do próprio pai. Obviamente que não se descarta essa hipótese umas vez que os pais são figuras importantes na formação do autoconceito dos filhos.

Porém, surge uma pergunta: Dentro do ambiente escolar, as relações não são pautadas pelo autoritarismo? O famoso jargão "quem pode manda e quem não pode obedece" não é estranho no discurso escolar. A escola almeja e exige que os alunos sejam respeitosos, que obedeçam a regras do bom convívio, mas o que se vê é uma forte hierarquização de poderes, um autoritarismo violento em que "vence o mais forte". Enquanto continuar o "modelo" de instituição opressora e autoritária, a escola estará fadada a formar dois tipos de pessoas: As opressoras e os oprimidos, ambos individualistas e acríticos.

II .2. A Mãe de "F"

Os pesquisadores foram até o local de trabalho dos pais de "F". Sua mãe havia conversando com a coordenadora da escola e decidido que "F" não mais participaria dos

encontros. (Fato do início do primeiro semestre que não coincide com a saída definitiva de "F" do projeto no final do 1º semestre). Na verdade, houve um mal entendido, pois, a coordenadora da escola lhe disse que as reuniões seriam periódicas e como não teriam tempo para participar decidiram tirar o garoto. Explicou-se que a informação estava errada e ela concordou em manter "F" no projeto.

Contou-nos que "F" é um menino muito amoroso, se apega fácil e se relaciona bem com os outros, mas que o grande problema dele era o furto:- "Ele vê uma mochila, um celular, principalmente caneta e dinheiro e ele pega, ele é muito liso", contou-nos a mãe.

"F" estudava em um colégio particular no qual sua mãe era professora, foi tirado de lá por causa dos roubos que de acordo com as palavras da mãe: - "a envergonhavam". Matriculou-o em uma escola pública para que ele pudesse se virar sozinho. Na escola anterior, ele tinha o "respaldo" da mãe quando se encontrava em alguma encrenca. Essa atitude, de acordo com ela, gerou vários comentários infundados a respeito de seu cuidado com o filho. Disse que as pessoas comentavam que por ele ser filho adotivo os pais não ligavam para ele. A diretora da escola, em um momento anterior havia comentado conosco que os pais de "F" haviam desistido dele.

Ela se apresentou muito cética quanto a uma possível "melhora" de "F". Disse-nos que pagou por três anos acompanhamento com psicóloga e não surtiu nenhum efeito. Naquele momento, ele estava fazendo terapia em grupo, mas não estava dando resultados.

Na conversa com a mãe, notou-se que ela se preocupa com o filho, mas parece não acreditar que ele possa "melhorar". Friso que durante o projeto não houve um só caso de roubo por parte de "F' na escola. Na verdade, desde que ele entrou na escola municipal, não cometeu um só delito. Mesmo assim, tanto no discurso da mãe, quanto dos professores e diretora, seu grande problema era o furto.

Vejam como o preconceito é algo cruel. "F" nunca deu motivos para que o rotulassem dessa maneira na nova escola, mas entrou e saiu da referida escola pública com a imagem de "ladrão".

De que maneira um aluno rotulado por todos de forma pejorativa é capaz de construir um autoconceito positivo sobre si? Se a todo o momento lhe é explicitado os erros do passado, se nunca é digno de confiança por parte de ninguém, quais as suas chances?

A mãe do aluno também nos contou que quando o matriculou na escola, a diretora havia prometido "mudar o menino". A responsabilidade foi jogada totalmente na direção da

escola, que estranhamente aceitou essa responsabilidade, que com certeza também é sua, mas não só sua.

II. 3. A mãe de "W".

Assim como a mãe do "M", era muito aberta e comunicativa. Esclareceu que o motivo para as faltas de seu filho no projeto era porque tinha medo que ele atravessasse a avenida sozinho. Combinou-se então que os pesquisadores o encontrariam antes de "atravessar a rua" e, assim, ficou resolvido seu problema com as faltas. Ela também não sabia nada sobre o projeto, mas ficou animada com o mesmo. Disse-nos que "W" tinha problemas de comportamento desde os três meses de idade e que estava de castigo (sem vídeo-game) a 5 meses. Em seu discurso deixa transparecer que sua crença de que os problemas de relacionamento de seu filho são genéticos e não frutos de um contexto histórico e social. Entretanto, depositou confiança e esperança no projeto.

Contou-nos também que estava pensando em tirar seu filho da escola, pois estava inconformada pelo filho não saber divisão ou multiplicação com mais de dois números. Ela foi a única a questionar o papel da escola, enquanto responsável pela aquisição de competências lingüísticas e lógico-matemáticas de crianças e jovens.

O aluno "W", dos quatro, era o que apresentava menos problemas familiares, porém, assim como os outros também tinha problemas de comportamento e relacionamento na escola, o que nos sugere que a relação direta estabelecida entre comportamento dentro de casa e dentro da escola é mais complexo do que se imagina e se diz, merecendo um espaço maior em nossas reflexões e ações.

II. 4. A avó do "E".

"E" é criado pelos avôs, sua mãe mora em uma cidade do interior paulista e pelo que consta, 'abandonou' o filho aos cuidados da Avó. Não foi possível a reunião com a avó, mas de acordo com a diretora e professora, trata-se de uma pessoa 'barraqueira' que só vai à escola para defender o neto e arrumar confusão, sempre achando que o mesmo está sempre com a razão. De acordo com a professora do aluno, a família é pobre e todos depositam uma esperança muito grande de que "E" "vai ser alguém na vida". Este fato exerce uma pressão muito grande sobre ele, e talvez por isso, ele apresente tantos problemas de relacionamento e comportamento na escola.

Novamente vemos a escola culpando a família do aluno por problemas que lhe são pertencentes. Um problema eminentemente pedagógico é transformado em um problema familiar e cultural.

Na fala dos pais, vemos que eles possuem dificuldade em enxergar as contradições da escola e 'aceitam' que os problemas que a escola argumenta são de seus filhos e de suas respectivas famílias, sem mesmo questionar o papel da escola na formação dos garotos.

Como alguém pode formar autoconceito positivo se a todo o momento, em todas as suas atitudes eles são recriminados e rotulados, se nunca tem a chance de se defenderem, se ninguém nunca propicia espaços para discutir diversas formas de lidar com as diferenças? Faz-se necessário que a escola, como agente de transformação, reveja seus conceitos, seus preconceitos, que reflita criticamente sobre como vêm tratando seus alunos, para que dessa maneira, como um coletivo, alunos e professores possam atuar na mudança de si mesmos e da sociedade que os rodeia.

III. A VISÃO DOS PROFESSORES

No ano de 2007, trabalhamos com duas professoras: "X", professora de "E" e "M" e "Y", professora de "F" e "W". Através de conversas informais e relatórios semestrais levantamos junto aos professores sua visão sobre os alunos no início, no andamento e no final do projeto "Aprendendo com Alegria".

III.1. A professora "X"

Logo nas primeiras semanas do projeto, realizou-se uma conversa informal com "X"; professora de "E" e "M". Ela nos disse que "M" é mil vezes melhor para lidar do que "E". Nas palavras da professora, "M" é mais opressor com os colegas, mas acata suas decisões, enquanto que "E" confronta e não obedece ordens.

Aqui vemos que na visão da professora, um bom comportamento em sala de aula e um bom relacionamento com todos se resume ao quão obediente são os alunos perante suas ordens. As regras de bom convívio não foram discutidas e estabelecidas em comunhão entre as partes (professores e alunos). Elas já existiam, estavam pré-estabelecidas com base em algum parâmetro. Mas qual parâmetro é esse? Como já discutido anteriormente, a escola ainda é vista como uma instituição "pura", a serviço da sociedade e não enxergam as

contradições de sua gênese e funcionamento. A escola reflete os interesses de uma classe dominante, é feita e reproduzida incessantemente com base no aluno "ideal".

Ainda nessa conversa, Andréia disse que "M" relaxa um pouco, mas faz as lições, suas notas são entre 5 e 5,5, enquanto que "E" é muito esperto oralmente, mas não tem motivação para fazer as lições e geralmente não para quieto na sala de aula e gosta de provocar os colegas.

Ela disse que "M" era mais afetivo, mas que "E" era dissimulado: -"Se ele achar conveniente, ele será uma seda com vocês". Ainda sobre "E", disse-nos:- "Não adianta tentar usar autoridade com ele, pois ele não aceita e eu fico com cara de boba depois". Ao ser questionada sobre o andamento das aulas quando os dois alunos estão ausentes, ela suspirou e disse com um sorriso no rosto:-"A sala fica bem melhor, mais quieta...".

Não é necessário muito esforço intelectual para concluir que a professora, nesse momento do projeto, tinha uma imagem muito negativa dos alunos, principalmente de "E". Nota-se também, que em momento algum do diálogo, os problemas de comportamento e relacionamento são relacionados à sua prática pedagógica, novamente vemos toda a culpa ressoar sobre os alunos 'problemáticos'.

Os alunos são culpados por todas as ações, são julgados o tempo todo como adultos e ao mesmo tempo espera-se deles o "melhor comportamento" o "melhor rendimento" o melhor tudo.

Porém, os meses se passaram e o projeto "Aprendendo com Alegria" concluiu o primeiro ciclo com a apresentação do "Aprendendo sobre peixes" para os colegas de sala, e no dia 6 de julho de 2007 foi realizada na escola a Reunião de Pais. Como é comum, poucos pais compareceram e entre os ausentes os responsáveis de "E" e de "M".

Entretanto foram recolhidas informações importantes dos alunos junto à professora. Ao ser questionada sobre o comportamento dos alunos em sala de aula, foi enfática ao afirmar que "melhorou muito". Sobre "M", disse que não ficara com nenhuma nota baixa e que agora sentava na primeira fileira por causa do 'problema no olho' ('M' tem glaucoma e não usava óculos na época, para agravar a situação sentava no fundo da sala). Somente o fato de mudar o aluno de lugar, em uma posição que ele pudesse enxergar a lousa e a professora, fez uma diferença enorme, "M" passou a prestar mais atenção na aula e a participar mais efetivamente das discussões e debates em sala. A professora disse-nos também que percebeu o quão importante era o projeto para os garotos, principalmente para "E". Enfatizou que os meninos

estavam se dando bem apesar da 'rixa' existente entre as famílias dos dois:- "O problema desses dois vão além do muro da escola". Comentou a professora "X".

A respeito de "M", disse-nos que o 'problema' na casa dele adivinha do fato de 'parecer' que o pai era 'tranqueira' e que batia na mãe. Completou afirmando que seu comportamento era muito afetado pelas ruas e que seu modo de agir "esta nos conformes das leis das ruas'. Em relação a "E" disse-nos que ele havia melhorado muito, tanto no comportamento, quanto nas notas (não tirou nenhuma nota vermelha) e que agora ela tinha 'total controle da sala': "– Ele não é mais tão afrontador, ele faz a lição, não toda, mas faz".

A professora complementou sua fala dizendo que o projeto havia feito com que "E" se sentisse mais valorizado, e que isso refletiu diretamente em seu comportamento em sala de aula. Disse também não ter ouvido mais brigas envolvendo "E" na escola como um todo.

Aproveitou para dizer que "E" parecia sentir saudades da mãe, que até já havia escrito isto em uma redação, e enfatizou novamente que a avó era barraqueira e sempre 'protegia o menino' quando era chamada na escola.

Abaixo o relatório escrito pela professora "X", entregue após o término do primeiro ciclo do projeto:

RELATÓRIO DA PROFESSORA "X"
E.M.E.F Angelino de Oliveira
Relatório: 07/08/07
Sobre "M":

O aluno iniciou a 3ªsérie tendo como maior problema a agressividade junto aos colegas; mesmo fazendo parte de determinado grupo de colegas, uma vez se sentindo ofendido, partia pra agressão, não sendo relevante o grau de afinidade entre as parte.

Esteve, até certo período, envolvido com o projeto, mas nos últimos encontros já relutava em participar.

Em sala de aula, também obteve grande melhora no aspecto disciplinar: está mais tolerante e menos agressivo.

No aspecto pedagógico já não apresentava grandes problemas, tendo sempre um desempenho regular.

Achei o projeto positivo para este aluno principalmente por ter estreitado e tornado mais socializada a convivência com "E", pois os dois eram, no início do ano, o maior foco de rivalidade e violência.

Sobre "E":

O "E" iniciou o ano letivo com diversos problemas disciplinares: desrespeitava e agredia fisicamente os colegas na sala de aula e no recreio, quando repreendido agia com indiferença e retrucava.

No aspecto pedagógico não produzia, raramente trazia o material pertinente à

Observei que durante o desenvolvimento do projeto, o aluno obteve grande melhora no aspecto disciplinar: atende com muito respeito às minhas solicitações, está mais amável também com os colegas.

Na parte pedagógica obteve melhores resultados, como mostram suas médias, mas ainda não conclui as atividades propostas e continua desorganizado quanto ao seu material escolar.

O aluno possui maior participação nas atividades orais de correção e discussão do que nas produções escritas.

Percebi grande valorização do projeto por parte do "E", especialmente quando foi delegado a ele a responsabilidade de socializar a confecção da "engenhoca" com os colegas de sala.

Enfim, considero o projeto extremamente positivo para este aluno, uma vez que o mesmo pode elevar sua auto-estima.

Observa-se, neste relato, que a professora identificou nos alunos "M" e "E" aspectos que foram valorizados e atribuídos ao projeto. Ressalta a elevação da "auto-estima" e dessa

maneira melhora do comportamento, em sala de aula, inclusive o rendimento acadêmico dos envolvidos.

É interessante notar, se analisarmos comparativamente o discurso da professora no início do projeto e depois na reunião de pais e no relatório, que a imagem que ela tinha dos alunos também mudou. Ou seja, não foi apenas a ação do projeto que beneficiou essa melhora evidenciada pela professora, mas o próprio olhar que ela tinha sobre os meninos 'mudou'. A valorização que ela disse que "E" sentiu, é em grande parte uma valorização que veio da própria professora, da direção da escola e dos colegas de classe. Isso, conjuntamente com o desenvolvimento do projeto, possibilitou a estes alunos a formação de autoconceito positivo sobre si mesmos, sobre suas potencialidades e seu papel dentro da escola. Com o desenvolvimento do projeto, a escola como um todo passou a "notar" os alunos, a valorizá-los, sem mesmo perceberem que o estavam fazendo.

No relatório e no diálogo da reunião de pais, encontramos aspectos importantes que ressaltam que grande parte dos problemas de relacionamento e comportamento dentro da escola destes jovens tem componentes pedagógicos e podem e devem ser enfrentados e discutidos no âmbito escolar. No entanto, ainda é muito forte o discurso que acusa e culpa as condições sociais e familiares dos alunos pelo comportamento social e intelectual 'inadequado'. Recuperemos uma das falas da professora: "O problema da casa de "M" é que 'parece' que o pai é meio tranqueira e que bate na mãe".

Apesar das evidências de que esses alunos têm toda a condição de se desenvolver e exercer um papel ativo e socializante na escola, por meio de atividades que valorizem a autonomia, o trabalho em grupo, o diálogo e as pessoas, é visível que escola contribui para a manutenção das desigualdades sociais. Em nossa prática favorecemos os já favorecidos e desfavorecemos os já desfavorecidos e marginalizados em nossa sociedade de classes.

III. 2. A professora "Y"

A professora de "W" e "F", não se envolveu com o projeto como a professora de "M" e "E", todos os momentos de diálogo com ela, aconteciam na 'porta da sala', o que era muito difícil, pois ela sempre apontava para "W" e "F" com algum comentário negativo sobre o comportamento ou rendimento deles, ridicularizando-os perante toda a turma. Com o tempo, notou-se que essas conversas não levavam a nada, pelo contrário, constrangia os alunos e os pesquisadores, atrapalhando o projeto e seus interesses.

Logo, optou-se por procurar a professora apenas em momentos que tivesse fora da sala de aula, longe dos alunos. Em um desses momentos, pouco antes da apresentação do "Aprendendo sobre peixes" e, conseqüentemente, próximo ao final do primeiro ciclo, a professora fora questionada a respeito de como estavam as coisas dentro de sala de aula, com "F" e "W", e respondeu: "- Eles deram uma melhoradinha".

Disse-nos que o principal problema de "F" era que ele tentava ganhar amigos com 'presentes', e que, inclusive lhe deu uma jóia que ela fez questão de devolver para a mãe por intermédio da diretora.

A respeito de "W" disse que ele sempre tem a reposta na 'ponta da língua', mas seu grande problema está na hora de escrever: "- É muito preguiçoso, e muito briguento também". Completou a professora Y.

Relatório da professora Y

E.M.E.F Angelino de Oliveira

Relatório: 09/08/07

Sobre "W":

"W", no início do ano, não apresentava um bom comportamento em sala de aula e no recreio.

Em sala de aula fazia suas lições sem capricho e sem atenção, cometia muitos erros e suas lições eram sempre incompletas. Também não realizava as tarefas de casa. No recreio era agressivo com os colegas.

No início, relutou em participar do projeto, mas depois se interessou bastante. O projeto para ele foi positivo ele melhorou seu rendimento em sala de aula e no recreio as brigas diminuíram.

Sobre "F":

O "F" iniciou a 3ª série com problemas em disciplinares em sala de aula e no recreio. Não trazia material escolar, não realizava as tarefas de casa, no recreio era agressivo e brigava (batia) sempre em crianças menores.

"F" para conquistar amizades oferecia presentes, doces, lanche, dinheiro; depois se arrependia e queria tudo de volta, o que causava grandes confusões.

Observei que durante o desenvolvimento do projeto, ele melhorou muito seu comportamento. Tornou-se menos agressivo no recreio e em sala de aula apresentou melhores resultados na aprendizagem.

A professora, no início, apontou para uma pequena 'melhora' dos alunos, mas não soube nos dizer que melhora era essa, na verdade, aproveitou a oportunidade para falar dos 'defeitos' dos alunos. Incoerentemente, ao final do primeiro ciclo, ela também nos entregou um relatório, que continha um conteúdo diferente da conversa acima.

Observa-se que tanto para “W” quanto para “F” a professora aponta para uma ´melhora’ significativa, principalmente no que concerne ao comportamento ‘inadequado’. Sobre a ‘melhora’ de “W” em relação ao rendimento, ela deixou “escapar”, e não escreveu no relatório, que a sua melhora vinha do fato de uma punição por ela estabelecida. Caso “W” não realizasse as atividades propostas em sala de aula, não poderia participar das atividades do LEGO, que lhe eram muito importantes.

No caso de “F” ela aponta uma melhora tanto no comportamento quanto no rendimento escolar, mas também omitiu do relatório, que os créditos para essa melhora foram atribuídos à madrinha de “F” que em suas palavras: -“É mais participativa nas atividades escolares do que a própria mãe”.

Além disso, a professora, em conversa fez um comentário que chocou-nos: -“Não sei qual o problema do “F” se é mental ou por maldade”. Não é necessário comentar o absurdo dessa frase, “F” não apresenta problemas mentais e apontar a maldade como característica de uma criança é inadmissível do ponto de vista pedagógico, humano, social e todos os outros possíveis pontos de vista que possam existir.

Como um aluno apontado erroneamente como tendo problemas mentais e acusado de ‘maldade’ constrói a visão de si, forma seu autoconceito? Não é de se admirar que ele tente “comprar” os amigos e a própria professora. Será que “F” se sentia digno de ter amigos com tantos comentários cruéis e infundados de sua própria professora?

Os presentes, a jóia, eram um pedido de socorro de alguém que, como todos nós, precisa ser amado e apreciado. Completo, podia ser um pedido de desculpas também, desculpas por algo que nunca foi culpa dele, e sim fruto de um processo de discriminação e preconceito explícitos que, sendo ingênuo ou intencional, é inadmissível, ademais vindo de uma professora que escolheu, por opção, a árdua tarefa de educar.

No segundo ciclo, o projeto passou por muitas mudanças, e os problemas não foram solucionados durante o processo. Dessa maneira, ambas as professoras não notaram mudanças significativas nos alunos e tanto pelas conversas informais quanto pelos relatórios do segundo ciclo ficou evidente que elas estavam descontentes com os alunos.

Nota-se então que o projeto “Aprendendo com Alegria” teve influência no comportamento e no relacionamento dos alunos envolvidos. No primeiro ciclo, positivamente e no segundo ciclo negativamente.

CONCLUSÃO

Como vimos um dos fatores preponderantes que influenciam no processo de ensino aprendizagem, bem como no comportamento e relacionamento no ambiente escolar é a maneira como o indivíduo se vê, o quanto ele se conhece, ou seja, o autoconceito. Mosqueira (1977) nos diz que o termo significa o conjunto de caracterísiticas que um indivíduo aplica à sua pessoa, o qual é formado pelas internalizações que o indivíduo realiza com base na visão que tem de si, dos sentimentos e das avaliações que as outras pessoas fazem sobre ele. Nesse conceito, o autoconceito se mostra como sendo influenciado e construído com base nas relações sociais que estabelecemos ao longo da vida, sendo os pais, professores e colegas importantes na formação do autoconceito positivo. A entrada da criança na escola amplia quantitativamente e qualitativamente as relações sociais, dessa maneira, influencia diretamente na formação do autoconceito dos alunos.

O presente trabalhou suscitou várias questões que aqui cabe ressaltar três: Porque na escola alguns alunos têm autoconceito positivo e outros autoconceito negativo? O que a escola têm feito no sentido de reforçar essas diferenças? E por fim, quais as possibilidades de um projeto extracurricular para o desenvolvimento de autoconceito positivo em alunos que apresentam problemas de relacionamento na escola?

A escola possui mecanismos históricos de exclusão, de favorecimento de uma classe social em detrimento da outra. As idéias que estão fortemente enraizadas no nosso pensar pedagógico ainda nos fazem crer que a escola, como instituição, sempre existiu de modo a cumprir um papel neutro em nossa sociedade. Dessa maneira, as incoerências e os problemas relacionados à escola são transpassados como problemas dos alunos, de suas famílias e *status* social. Durante o desenvolvimento do projeto, observou-se, principalmente nos discursos das professoras, que os problemas em sala da aula tinham origem somente nos próprios alunos e não nas práticas pedagógicas da escola.

Reitero a afirmação de que, para aqueles que ousam trabalhar com educação, a reflexão crítica e exaustiva é premissa para um fazer pedagógico que enxergue a escola como um espaço de transformação.

Ao longo do desenvolvimento do projeto ‘Aprendendo com Alegria’, observou-se que os alunos foram construindo autoconceito positivo sobre si, ao mesmo tempo em que a escola em geral principiou a olhar diferente para esses alunos, com mais respeito e menos discriminação. Entretanto, a formação do autoconceito é complexa e dependente de inúmeros

fatores; internos, externos e da própria história de vida de cada um. Por possuir esta característica de eterna transformação e reestruturação, o autoconceito, principalmente em crianças que estão a se desenvolver e a ampliar sua esfera de socialização se assenta em bases muito frágeis, suscetíveis a múltiplas influências que podem agir positivamente ou negativamente na formação do autoconceito.

Ficou claro que durante o segundo semestre os efeitos do projeto foram comparativamente bem menores que no primeiro semestre, acreditamos que os principais fatores negativos para o fracasso do segundo ciclo foram: 1)A saída de um dos alunos do projeto que representava muito para o coletivo; 2) O fato de termos ficado com apenas três alunos durante todo o segundo ciclo; 3) Por não termos conseguido fazer com que os participantes fossem mais assíduos aos encontros; e 4) O maior erro do nosso e de qualquer projeto que vise a melhora da qualidade da escola pública é não termos utilizados estratégias para envolver a escola como um todo. O projeto era considerado como nosso quando deveria ter sido da escola, para que assim, independente da nossa saída o projeto continuaria.

Contudo, os dados que construímos no decorrer do projeto "Aprendendo com Alegria" contribuíram para a discussão sobre ações que possibilitam a um aluno rotulado como 'aluno-problema', possa vir a assumir um papel ativo na escola, com autonomia, responsabilidade e senso de coletividade. Mas para que isso aconteça, é preciso que a escola lhe dê oportunidade, que acreditem em seu potencial, que ouçam seus alunos, que não os discriminem por credo, cor ou *status* social, que permita a todos o desenvolvimento e a construção de um autoconceito positivo, característica importantíssima para a formação de pessoas felizes, autônomas e críticas.

Para deixar de ser um espaço de exclusão, a escola precisa vislumbrar-se como espaço de transformação, é preciso que passe a olhar com mais cuidado para os seus alunos e para sua prática pedagógica, para que dessa maneira os alunos discriminados e vítimas de preconceito tenham a chance de não serem um número a mais nos índices de evasão e fracasso escolar e possam assumir ainda dentro da escola sua autonomia, sua responsabilidade e seu senso coletivo.

Referências bibliográficas

ALENCAR, E. M. L. S. *A criança: Na família e na sociedade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. *Série Pesquisa em Educação*. Brasília, D.F.: Plano, 2002.

BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. 3.ed. São Paulo: Harbra, 1984.

CABANACH, R. G. & ARIAS, A. V. Características afectivo-motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Em V. S. Bermejo & J. A. B. Llera (Orgs.), *Dificultades de aprendizaje* (pp. 261-278). España: Editorial Síntesis, 1998.

COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o Fracasso escolar. *Revista Idéias: Toda Criança é capaz de Aprender?* São Paulo: FDE, 1989.

COOPERSMITH, S. *Coopersmith Self-Esteem Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1989.

COOPERSMITH, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman, 1967.

ELLIOT, J. Research on teacher's knowledge and action research. *Educational Action Research*, Oxford, v. 2, n. 1, p. 133-137, 1994.

EPSTEIN, S. The Self´concept: A review and a proposal of an integrated theory of personality, *Personality: basic issues and current research*. New Jersev: Prentice-Hall, 1980.

ERIKSON, E. H. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FRANCO, M. A. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KRAMER, S. *Com a Pré-Escola nas mãos*. São Paulo: Ática, 1993.

MARTINS, H. H. T. S. *Metodologia Qualitativa de Pesquisa*. Educação e Pesquisa (USP), v. 30, p. 289-300, 2004.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá***.** 2ª ed. Papirus, p. 55-59, 2007.

MOSQUERA, J. J. M. *O processo de aprender*. In: Psicodinâmica do aprender. Porto Alegre: Sulina, 1977.

MOYSÉS, Maria A. A. *Fracasso Escolar: Uma questão Médica?* Revista Idéias: *Toda Criança é capaz de Aprender?* São Paulo: FDE, 1989.

NOVAES, M. H. *Autoconceito, um sistema multidimensionalhierárquico e sua avaliação em adolescentes*. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 37*(3), 27-43, 1985.

OLIVEIRA, I. M. (1994). *Preconceito e Autoconceito*. *Identidade e Interação na sala de aula.* São Paulo: Papirus, 1984.

PALACIOS, J. , HIDALGO, V. *Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares*. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 178-189, 1996.

PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo. Queiróz, 1996.

RAPPAPORT, C. R. (Org.). *Psicologia do desenvolvimento.* São Paulo: EPU, 1981.

RIBEIRO, Maria José de Andrade. *O olhar diagnóstico da educação: Zezinho invisível nas aparências.* Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Ciências e Práticas educativas, Universidade de Franca. Franca, SP, 2000.

SOARES, M. *Linguagem e Escola*. São Paulo: Ática, 1994.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente***.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Pensamento e Linguagem***.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Anexo 1

Reportagem para o Jornal UNESP sobre o projeto 'Aprendendo com Alegria'

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Ação coletiva melhora desempenho de crianças

Estagiários de Botucatu promovem atividades como construção de brinquedos e peças de teatro

O projeto "Aprendendo com Alegria", desenvolvido por alunos do curso de Biologia do Instituto de Biociências (IB), câmpus de Botucatu (IB), tem beneficiado crianças das séries iniciais da Escola Municipal Angelino de Oliveira. Com problemas de comportamento, os estudantes apresentavam baixo rendimento escolar, situação que começou a ser corrigida com atividades que estimulam o trabalho em grupo e o resgate da auto-estima.



Divulgação

Proposta ajuda grupo com problemas de comportamento

A idéia do projeto partiu dos universitários do IB que realizavam estágio regular na escola. Ao perceber a dificuldade de relacionamento dos escolares entre si e com seus professores, eles sugeriram à direção da escola a implementação de atividades em conjunto, como construção de brinquedos, elaboração de uma peça de teatro e estudos do ambiente.

A proposta do trabalho foi mudar a visão que as crianças tinham de si mesmas e que a escola tinha delas, segundo o estagiário Frederico Horie Silva. Ao fim de cada jornada semanal, era feita uma avaliação em grupo do trabalho. Depois, os escolares participantes aplicavam as mesmas atividades aos colegas de turma. "Para a nossa grata surpresa, descobrimos, pelo relatório das professoras, que eles também melhoraram o rendimento escolar", enfatizou.

Para a coordenadora do projeto, Maria de Lourdes Spazziani, docente do Departamento de Educação, o aspecto determinante para os bons resultados obtidos foi o significado atribuído ao desenvolvimento de atividades. "Esse processo de aprender e ensinar melhorou a relação deles com a escola e com seus colegas de classe", analisa.

Julio Zanella

Fonte: Jornal UNESP nº230 Janeiro/Fevereiro/2008

Anexo 2

Reportagem para o Jornal Diário da Serra sobre o projeto ‘Aprendendo com Alegria’



CULTURA

Escola Angelino de Oliveira abriga projeto educativo

Estudantes da Unesp implantaram o projeto "Aprendendo com Alegria" e alunos melhoraram relação interpessoal

CLARISSA ATHAYDE

Simples, no entanto genial. Assim pode ser classificado o projeto "Aprendendo com alegria", que dois alunos do 4º ano do curso de Biologia da Unesp, Frederico Horie Silva (22) e Thiago Baptistella Cabral (21) desenvolvem com alunos da EMEF Angelino de Oliveira. Desenvolvido desde março, o projeto contribui para a formação de crianças que apresentam dificuldades para se relacionar e promove a integração entre os alunos.

Por intermédio de brincadeiras simples, elaboradas a partir de sucata, os alunos interagem entre si. Segundo a diretora da escola, Edileine Fernandes Henrique o projeto fez com que alunos se envolvessem mais nas atividades escolares. "Não faz tanto tempo que o projeto foi implantado na escola, mas já percebemos os resultados", conta Edileine. "Tínhamos quatro alunos que não se relacionavam bem com os demais, e hoje esses mesmos alunos são monitores das atividades, ensinando os outros", completa.

O universitário Frederico filmava as brincadeiras das crianças e contou à reportagem do **Diário** que os quatro alunos/monitores coordenam as atividades, porém, com a supervisão deles. "Os alunos se sentem importantes e têm a chance de mostrar para os amiguinhos que eles superaram a fase ruim", comenta.

Enquanto os alunos brincavam com a tarefa "Aprendendo sobre peixes", as merendeiras, juntamente com a diretora da escola, preparavam pastéis como um mimo para os participantes da atividade.

Os universitários são orientados pela docente da Unesp, Maria de Lourdes Spazziani.

PROJETO: Através das atividades supervisionadas pelos universitários, os alunos aprendem a se relacionar melhor

MIMO: Diretora e merendeiras prepararam pastéis para as crianças

Fonte: Jornal Diário da Serra, Botucatu-SP, Sexta-feira, 22 de junho de 2007.