



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EJA COMO ENSAIOS PARA AUTONOMIA

NASCIMENTO, Miriam Araújo

Estudante do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) - Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu /UNEB

Bolsista FAPESB - Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
E-mail: miriamufba@yahoo.com.br

BORGES, Ricardo Henrique de Jesus

Estudante do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) - Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu /UNEB

E-mail: rhjborges@yahoo.com.br

625

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo sobre a escola e suas práticas pedagógicas, no intuito de buscar entender de que forma essa interação pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos seus sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Ele desenvolve-se através de exploração bibliográfica dando ênfase às concepções apresentadas por Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996) dentre outros estudos que tem a autonomia e EJA como temas centrais. Analisa o papel do professor e do aluno nesse contexto, o Projeto AVE (Artes Visuais Estudantis) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio- PROEJA como exemplos de possibilidades para o desenvolvimento da autonomia. O trabalho mostrou que as vivências experimentadas no processo formativo podem servir a múltiplos interesses e que a autonomia é uma das dimensões centrais, necessárias e possíveis de serem desenvolvidos no contexto contemporâneo e, por isso, não deve ser negligenciada pela escola.

Palavras-Chave: Práticas Pedagógicas. Autonomia. Educação de Jovens e Adultos

ABSTRACT

This article represents a study about schools and their teaching and learning methods, by looking to understand which way the interaction can contribute to the growth of the subjects of the "Education of Young and the Adult". It evolves itself through bibliographical exploration giving birth to the concepts represented by Freire by "Pedagogia da Autonomia" published in 1996 and other studies which have autonomia and Education of the Young and Adult - EJA as their centre themes. Analyse the teachers and the students function in this context, the Project Visual Student Arts - AVE and the Program of Profesional Education and Itegration in Secondary level Education - PROEJA as a possible example for autonomia growth. The work showed that the life experiments in the formative process may serve multiple interets and that autonomia is one of the centre dimensions, necessary and possible of being desinvolved in this context and therefore shouldn't be neglected by the school.

Key-words: Teaching methods. Autonomia. Education of the Young and the Adult



INTRODUÇÃO

Neste artigo procuramos refletimos sobre a importância das práticas escolares como ensaios para autonomia numa perspectiva freiriana. Ele parte do entendimento de que desenvolver atividades pedagógicas nas escolas implica em gerar possibilidades para que os sujeitos envolvidos desenvolvam atributos que lhes permita maior participação política, econômica e social nos diversos contextos em que estão inseridos. Assim as vivências concretas na escola podem servir como meios de compartilhamento de experiência que estabeleçam objetivos como constituir e difundir conhecimentos, expressar talentos, valores e pensamentos em suas ações, competências centrais para o desenvolvimento dos sujeitos atendidos pela educação de Jovens e adultos. Assim, as reflexões desenvolvidas aqui buscam considerar as possibilidades que se abrem através das práticas educativas, concebidas como um espaço apropriado para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a criação e integração do saber prático-cultural, dentre outros.

Inicialmente procuramos apresentar os procedimentos de análise e os instrumentos do estudo na parte introdutória desse artigo. Em seguida, no tópico 2 “Ensaio de Autonomia” são apresentados os resultados das análises feitas a partir de diferentes fontes. Esta parte foi subdividida em subtópicos que estruturam o desenvolvimento das ideias de maneira processual. Primeiramente apresentamos “O papel dos sujeitos”, onde são analisadas as práticas docentes e discentes como meios para o desenvolvimento das inteligências analítica, concreta e criativa. No segundo item desse capítulo são estudadas as “Práticas pedagógicas e exercícios para autonomia” com destaque para duas iniciativas desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia - Projeto AVE (Artes Visuais Estudantis) e o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e as atividades de articulação com o mundo do Trabalho.

1. Procedimentos e referenciais de estudo

Este estudo é orientado metodologicamente por uma pesquisa bibliográfica, através de pesquisas de artigos e obras impressas em sites e bibliotecas tendo como principal suporte



teórico desta pesquisa as concepções de “autonomia” desenvolvidas por Freire (1996). Além deste, são usadas outras referências como d’ Ávila (2008), Paiva (2012) e Macedo (2013). Estes estabelecem discussões a respeito da prática docente, da prática discente, e das práticas escolares, ideias estas que pressupõem interpretações e proposições com vistas ao desenvolvimento da autonomia de cada sujeito.

A priorização dada a Freire (1996) deve-se à capacidade que esse autor tem de provocar e viabilizar postura crítica e reflexiva das ações que ocorrem no contexto da sociedade dos humanos. Muitas dessas atitudes estão distanciadas de ações fraternas e solidárias e que, muitas vezes, priorizam referenciais ditados pelo mercado e pela disputa de poder como explica Fleck (2004, p. 32). Ou seja, partimos das considerações de que em suas ideias educacionais ele apresenta diversas influências filosóficas: o Existencialismo, o Personalismo, a Fenomenologia e o Marxismo sem, entretanto, caracterizar-se como um discurso fragmentado, existindo uma coerência no desenvolvimento de sua concepção de educação (OLIVEIRA, 2014, p.4).

Nas palavras de Oliveira (2014, p.5) a educação é compreendida por Freire como um processo de conhecimento no qual o ser humano, pela inserção crítica na realidade penetra na essência dos fenômenos. Utilizar esse referencial é uma escolha não aleatória, pois encontramos nesse autor a superação das ideias reprodutivistas dos sujeitos. Para ele a educação “é um ato de conhecimento em que ambos, educador e educando atuam como sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo mundo”:

A educação em Freire é humanista porque pretende a humanização dos homens na medida em que rejeita toda forma de manipulação humana e dimensiona o homem como o sujeito da educação e também por se dimensionar pela articulação entre o existencial, o político e o ético (OLIVEIRA, 2014, p.7).

Assim Freire, enfatiza a importância da reflexão, da tomada de consciência sobre o que acontece na realidade, como processo de superação de uma concepção fragmentária de mundo para uma concepção unitária e coerente (OLIVEIRA, 2014, p.11). Além disso, ele tem como ponto de partida da educação popular os saberes, as experiências e as práticas culturais



dos educandos, na perspectiva de superarem a visão ingênua e terem uma visão crítica de mundo, valorizando a luta política (ibidem, p. 13).

Esta pesquisa reflete a perspectiva de que nos relacionamentos em que impera opressão ou autonomia, as relações humanas, além de existirem sob expectativas diferenciadas, apresentam intenções e relações que se caracterizam de forma contraditória e contrária, de tal forma que uma mesma atitude pode ser, sob um ângulo, considerada opressora e sob o outro, considerada libertadora ou mesmo geradora de autonomia (FLECK, 2004, p.33).

Para ilustrar as considerações feitas ao logo do trabalho, pensamos em refletir como algumas iniciativas de cunho pedagógicos podem ser trabalhadas na perspectiva de desenvolver os mecanismos de autonomia por parte dos sujeitos. Assim, procuramos trazer para esse estudo duas experiências as quais, nós professores da rede pública de educação do Estado da Bahia, estamos envolvidos e sobre as quais temos dedicado nossos estudos de mestrado. Em consonância com o trabalho de professor de Artes, selecionamos o Projeto AVE (Artes Visuais Estudantis) e para contemplar a formação do professor de Geografia, selecionamos o PROEJA e as atividades de articulação com o mundo do Trabalho.

Os resultados desses procedimentos de cunho práticos e teóricos são apresentados a seguir através de dois itens que se dividem em mais dois outros tópicos cada um deles. Essa organização foi aplicada no intuito de tornar as discussões mais didáticas e facilitar a apresentação das ideias. Assim, estabelecemos as nossas discussões, tomadas como “ensaios de autonomia”.

2. Ensaio de autonomia

O termo Autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio (Martins, 2012, p. 224). Segundo Fleck (2004, 35-36), a palavra autonomia é composta pelo adjetivo pronominal *autós*, o que significa “o mesmo” e “por si mesmo” e pelo substantivo *nómos*, com o significado de “compartilha”. Fleck (2004, p. 39) explica que o conceito de autonomia pode, também, ser traduzido como uma condição essencial para o exercício da cidadania, a qual determina que, sem liberdade, não ocorre a autodeterminação e, portanto,



inviabiliza toda forma de responsabilidade pessoal. O sentido geral da palavra autonomia indica, portanto, a capacidade em dar-se suas próprias leis e compartilhá-las com seus semelhantes ou “a condição de uma pessoa ou de uma coletividade, capaz de determinar por ela mesma a lei à qual se submeter” (FLECK, 2004, p.36).

Discutindo a construção do conceito de autonomia, Martins (2012, p. 208) explica que o tema da autonomia aparece na literatura acadêmica, em alguns casos, vinculada à ideia de participação social, e, em outros, de ampliação da participação política no que tange à descentralização e desconcentração do poder. Assim, a discussão sobre o exercício da autonomia está diretamente relacionada à própria construção da democracia, como o princípio inspirador do pensamento democrático. Ele explica que a liberdade sempre foi entendida como autonomia, isto é, como uma sociedade é capaz de dar leis a si própria, promovendo a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta.

Desta forma o autor explica que, elimina-se a tradicional distinção entre governados e governantes, sobre a qual se fundou todo o pensamento político moderno. Além disso, no âmbito social e político o tema da autonomia emergiu ao longo da última metade do século XIX (em 1871), em Paris, e durante as primeiras décadas do século XX, transformou-se na bandeira de luta de diferentes movimentos operários (MARTINS, 2012, p. 212).

Fleck (2004, p. 13) estabelece relação entre autonomia e opressão, pois para ela “são duas formas, entre outras, que permeiam as relações interpessoais, isso porque suas relações sempre são permeadas por inúmeras formas de poder”. Assim, opressão e autonomia devem ser consideradas como decorrência do momento em que cada pessoa se encontra ao gerar a ação, em função de suas opções e circunstâncias.

A autora explica que Freire tem importância, também, como pioneiro na inserção da expressão “autonomia” no contexto educativo, como expressão carregada da perspectiva de que todo ato educativo é político, pelo fato de ser manifestação de poder, referente aos saberes que todos possuem, interação e mediação destes com todos os integrantes do ato educativo. Destaca também que “Autonomia e opressão em educação não tinham, antes de Freire, um significado definido na perspectiva política e ideológica” (FLECK, 2004, 21). Ela usa essas considerações em referência a consulta a literatura educacional e pedagógica brasileira, anterior à obra freiriana, para identificar o lugar que ocupavam as expressões autonomia,



opressão e liberdade. Nessas consultas, percebeu-se que as palavras opressão e autonomia estavam ausentes em importantes dicionários de educação e de ciências sociais. Esse fato mostra o quanto a temática é relevante e desafiadora.

Ela comenta que em 1950, Paulo Freire incorporou a necessidade de fazer uma educação diferente da que era proposta pelos órgãos oficiais, que ainda estavam imbuídos de aspectos próprios da ditadura da Era Vargas. Ela prossegue afirmando que de todo o legado de Paulo Freire destaca-se a proposta pedagógica conhecida como Círculos de Cultura. Estas experiências se apresentam como uma dinâmica educativa capaz de integrar os envolvidos, cada qual com seus conhecimentos e informações, sejam capazes de interagir consciente e criticamente, promovendo autonomia e liberdade no contexto em que estão inseridos, contraponto à Educação Bancária:

Os Círculos de Cultura, além de serem uma forma educativa que valoriza o potencial e os saberes dos integrantes do grupo, apoiam-se nos conhecimentos existentes para estimular os integrantes do grupo a avançarem além do já sabido; assim, pode-se aplicar essa dinâmica em níveis mais avançados da escolaridade, envolvendo o grupo, no início das atividades, com uma apresentação teórica que seja considerada relevante para o avanço epistemológico do grupo (FLECK, 2004, P.29).

Assim, nessas considerações, os Círculos de Cultura se apresentam como fatores políticos pelo fato de que os poderes que as pessoas sofrem e os poderes que as pessoas exercem passam a ser ações conscientes. Essas experiências promovidas por Freire são ideológicas pelo fato de refletirem as posições ideológicas dos grupos que os constituem e são geradores de autonomia e liberdade, na medida em que promovem, nas pessoas, a consciência de que liberdade e autonomia não são dados ou ganhos, mas conquistados para ficarem no foro íntimo de cada ser humano.

Considerando a organização da autonomia como um ato consciente de cada pessoa, ela pode ser atribuída à educação desenvolvida nos ambientes escolares quando tiver a função de se constituir em referencial de libertação. Isso ocorre na medida em que as práticas escolares voltadas para a promoção da autonomia tem a capacidade estimular o desenvolvimento da percepção crítica e viabilizar a mediação dos poderes referentes às maneiras em torno das quais se consolidam as relações dos humanos dentre outros (FLECK, 2004, p. 31).



A partir dessas colocações é pertinente detalhar o papel dos estudantes e dos professores como sujeitos dessas práticas e como geradores de experiências de autonomia.

2.1 O papel dos sujeitos

Sacristán (2000, p. 201) explica que atualmente, prática é um dos eixos vertebrais do pensamento, da pesquisa e dos programas de melhoria para as instituições escolares. Ele defende que é na prática que todo o projeto, toda a ideia, toda a intenção, se faz a realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significações e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também á margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos.

Ele acredita que serve muito pouco saber que um professor tem, por exemplo, um estilo eminentemente expositivo ou dialogante com seus alunos, sem saber qual é o significado dessas condutas dentro da interação com outros aspectos das situações didáticas. As atividades desenvolvidas pela escola não têm valor por si mesmas sem analisar o significado e as dimensões dessas ações. “Pode-se expor o que interessa ou não, que seja essencial ou não; pode-se dialogar sobre conteúdos absurdos, impostos, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p.207).

Assim Sacristán (2000, p.262) vem reforçar a ideia que “não se pode analisar nem questionar a prática do currículo senão enquadrada na perspectiva de contribuir para emancipar ou para submeter os agentes que o recebem e o desenvolvem, isto é, alunos e professores”. Assim deve-se ver a opção emancipatória refletida na aproximação do pesquisador, no tipo de análise e no conhecimento sobre a prática que se pretende desenvolver. “Um conhecimento que de verá servir para a reflexão mais do que para a direção da ação”.

a) Práticas Docentes

Tomando a prática docente como aponta Freire (1996, p. 22), temos que esta é um espaço onde se desenvolve a experiência formadora tendo em vista a ampliação de saberes. E, corroborando, d'Ávilla (2008, p. 38) expõe que a prática docente é um “lócus de formação e



produção de saberes”. Nesta prática, ainda pensando com Freire, permanece a relação ensinar e aprender, na qual tanto o docente como o discente são sujeitos produtores de saberes. Sendo que o ensinar, para além de transmitir conhecimentos, envolve a habilidade de criar possibilidades para a produção ou construção destes.

Freire (1996, p.95), ressalta, todavia que, a prática docente inteira é aquela desenvolvida junto aos discentes. Numa relação de “comunhão”, dialética e num só tempo contraditória, de presença política tanto do docente quanto do discente (ibidem, p.39, 98). E, o essencial nesta relação “é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 1996, p.94).

A educação, como experiência especificamente humana, para Freire (1996, p. 98) é uma forma de intervenção no mundo. Nesta, todavia, é importante agir com transgressão, ou seja, burlar limitações impostas pelo cotidiano ou mesmo pelos contextos sociais. A transgressão neste sentido é apresentada como uma possibilidade. Onde cada docente, todavia, deve ser “a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos os das classes sociais” (ibidem, p. 102, 103). A prática docente em si exige ruptura.

Para d’Ávila, “os saberes profissionais são, pois saberes da ação”, já que estes “são trabalhados e ressignificados no contexto do próprio trabalho”. Sendo que, nesta ação, fundamentalmente, estão implicados dilemas, conflitos e possibilidades, na qual “o professor integra diferentes saberes com os quais matem diferentes relações” (d’ Ávila, 2008, p. 39). Refletindo com Freire e d’ Ávila, a prática docente, neste sentido, pode ser entendida como um espaço de desenvolvimento e formação, de integração de saberes e, de criação de conhecimentos frente às imposições do cotidiano; um espaço de transgressão e possibilidades. Assim temos que:

As práticas de formação desenvolvidas ao longo do tempo, inequivocadamente, já sabem que não se pode chegar aos professores com ideais “salvacionistas”, “dos que sabem o que devem saber professores de adultos”. E justamente é esse o desafio – a situação-limite – para formadores, posta entre a denúncia e o anúncio: propor e fazer a formação como um caminho de fazer com, articulando saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas que os educadores desenvolvem repertório e



patrimônio concreto, apoiado no qual é possível fazê-los pensar a EJA e para ela propor mudanças (Paiva, 2012, p.89).

Assim, projetos e programas desenvolvidos com o intuito educativo podem conclamar o reconhecimento dos saberes e, ao mesmo tempo potencializar a interação e a aprendizagem, tendo em vista a reciprocidade, o respeito às singularidades e o desenvolvimento da autonomia. Os sujeitos desse modo se manifestam e promovem suas aprendizagens reverberando em diferentes aspectos da formação humana. Podemos dizer assim, que predomina aí uma polifonia entre as práticas docente, discente e o conhecimento desenvolvido.

Neste processo, sendo a integração entre os diversos saberes, o foco, cada sujeito participante tem a possibilidade de argumentar, de posicionar-se e de criar. Neste sentido, cada saber é avaliado e desenvolvido de forma rizomática, ou seja, de maneira des-hierarquizada. E, levando-se em conta que tudo está relacionado, tanto os saberes docentes, como os saberes discente; tanto o saber popular, como o saber erudito/acadêmico.

Martins (2012, p. 224) explica que várias tendências pedagógicas e experiências relacionam-se, explicitamente, com a intervenção dos educandos em alguns aspectos da instituição escolar (as atividades na escola, o modo de aprender); outras propõem-se a modificar os objetivos da educação de tal forma que o papel dos estudantes na escola e no aprendizado se transforma radicalmente.

Quase sempre o tema autonomia é abordado no bojo da produção das teorias que fundamentam as denominadas pedagogias libertárias. É interessante observar que as experiências libertárias marcaram uma profunda diferença em relação à pedagogia tradicional. A primeira delas seria a livre expressão das crianças, que passariam a ser o centro do processo de ensino e da escola, reconhecidas como seres originais em sua individualidade, que possuíam suas próprias necessidades e interesses, e não como adultos em miniatura. Nessa perspectiva, a liberdade conduziria a novas formas de organização da vida escolar, pois não se tratava apenas da liberdade de aprender de forma criativa e diferente, mas, sim, do estabelecimento de mecanismos de gestão da própria escola que conduziriam a um projeto pedagógico libertário para toda a comunidade escolar.



Nesse movimento que transformou o educando em sujeito ativo no processo de aprender e ensinar, a instituição de ensino também passou a ser questionada, pois, nessa perspectiva, a relação professor-aluno deveria se transformar radicalmente, tendo em vista que nesse processo o professor assumiria apenas o papel de orientador na relação. Assim, a classe poderia assumir a coordenação dos trabalhos e certos aspectos da vida escolar por meio de um conselho cooperativo: os alunos expressar-se-iam livremente, criariam, usariam a imaginação e encontrariam no grupo o apoio necessário e a imagem para se reconhecerem como sujeitos – membros de uma comunidade (MARTINS, 2012, p. 225).

Em princípio, essas orientações diferiam das pedagogias libertárias, pois não preconizavam uma liberdade total do educando, mas, sim, uma relação diferente com professores, bem como a utilização de um meio ambiente e de atividades pedagógicas adequadas para a aprendizagem.

b) Práticas discentes

Tomada de consciência e disponibilidade para o diálogo são dois pontos cruciais que permeiam a prática discente desenvolvida com realização de projetos e programas. Nestes, destaca-se tanto a interação e a integração que advém do diálogo entre os participantes, como também a percepção de que são ensaios para a geração da autonomia. Desse modo, nos projetos escolares e programas desenvolvidos, sobretudo na/para a EJA, os sentidos de comunidade, de trabalho conjunto e de parceria ficam renovados. Pois, estes em si suscitam uma dimensão de diálogo.

Tais iniciativas podem ser vistas como uma oportunidade para repensar o cotidiano dos espaços escolares formais, como também os não formais que fazem parte dos contextos de cada estudante. Assim, por meio dessas iniciativas é possível deflagrar desgastes do cotidiano, ou mesmo do contexto vivencial e se pensar em implementar transformações nos contextos. Nesse exercício então, cada participante potencializa sua autonomia. E, ao invés de fazer calar possibilidades, cria alternativas e possibilidades de reverter, burlar ou mesmo imobilizar mazelas impostas pelos contextos. Como diz Freire (1996, p. 62 e 63) se referindo ao exercício do bom senso:



O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade [...] O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. Se o bom senso na avaliação moral que faço de algo, não basta para orientar ou fundar minhas táticas de luta, tem indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição, a que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer.

Com práticas escolares que visem a promoção da autonomia o estudante é convidado a não apenas refletir sobre si, sobre sua cultura, sobre acontecimentos que estão implicados no seu contexto, mas também discutir sobre o que envolve a sua formação tomando consciência. Os alunos neste sentido, não ficam passivos diante do processo, mas reagem, participando, interferindo nele, imprimindo sua subjetividade, ou seja, em sua prática discente suas experiências e vivências ressurgem implicadas no processo.

Assim, o trabalho nas escolas pode ser visto como espaço de produção de significados, discursos, criação de conhecimentos, criações artísticas, partilhamento de experiências. Nestes, geralmente é criada uma situação em que ocorrem transgressões e errâncias, bem como congraçamento entre docente e discente, tendo em vista possibilidades para desenvolver autonomia. O estudante neste sentido atua politicamente e participa do processo de avaliação. Afinal, este é um dos papéis da escola: criar ações que promovam agregação entre os sujeitos e o desenvolvimento da autonomia destes, e não o contrário.

Na escola, como Macedo (2013, p.108) apresenta “se obedece, legitima-se, produz-se intinerâncias e errâncias, ao mesmo tempo em que se instituem transgressões, traições, como atos de criação política”. Sendo que nessas implicâncias ocorrem os “processos de autorização e autonomização”. Como alerta Freire (1996, p.64) “o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não o professor consigo mesmo”. E, corroborando Macedo (2013, p. 109) comenta que a escola é, portanto, “um lugar de possibilidades criadas por dinâmicas culturais que nela se institucionalizam, acontecendo aí processos constitutivos de negociação de forças e daquilo que não sabemos jamais”.

Vale pensar ainda com Macedo (2013, p. 112), “para nós, aliás, a escola, antes de ser científica e pedagógica, configura-se numa bacia semântica, dialética e dialógica”. Nela,



portanto, configura-se uma articulação entre diversos saberes e o contexto vivencial. Sendo, todavia, este um dos ambientes de formação, em que estudantes encontram espaço reservado a pesquisa. A pesquisa aqui entendida como uma forma de intensificar a autonomia.

Assim, a prática (docente e discente) desenvolvida com projetos e programas encontra seu nexos tanto na aquisição técnica e intelectual, e mais, na consequente redefinição da própria prática. As práticas escolares de cunho pedagógicos refletem bem o que foi discutido até agora. No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma (MARTINS, 2012, p. 224).

Uma vez discutidas o papel dos sujeitos diante dessas práticas com vistas ao desenvolvimento de autonomia deles, surge a necessidade de estudar como essas iniciativas pedagógicas desenvolvidas pela escola podem contribuir nesse sentido. Para isso, não se pode negligenciar as considerações de Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*.

2.2 Práticas pedagógicas e exercícios para autonomia

A partir das ideias de Sacristán (2000, p. 10) as práticas escolares é uma realidade estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, atrás dos quais se encobrem e muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores. Mais a frente ele vem reforçar na mesma obra que:

É bem conhecido que a prática do ensino é configurada por diferentes fatores de tipo institucional, um definido modelo de organização escolar, uma determinada tática de desenvolvimento curricular, uma certa tradição e também a habilidade profissional dos professores, entre outros elementos (ibidem, p. 241).

Não se pode falar de prática pedagógica sem falar de currículo pois “todo o currículo acaba em uma prática pedagógica”, diz Sacristán (2010, p. 26). Ele é “a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo e prática escolar”. O currículo se converte em configurador de tudo que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas. O autor chega a



afirmar: “Atrever-me-ia a afirmar que são poucos os fatos da realidade escolar e educativa que não tem contaminações por alguma característica do currículo das instituições escolares” (ibidem, p, 28).

Muitos dos problemas que afetam o sistema educativo e muitas das preocupações mais relevantes em educação têm concomitâncias mais ou menos diretas e explícitas com a problemática curricular. O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar.

Por esse motivo é interessante refletir como iniciativas das mais diversas, como as de cunho artístico e outra que segue o viés do mundo do trabalho, podem ser trabalhadas nessa perspectiva. Esses exemplos podem ser tomados como demonstração de ensaios para o desenvolvimento de autonomia dos sujeitos envolvidos.

a) Projeto AVE (Artes Visuais Estudantis)

Com o intuito de promover melhoria das aprendizagens a Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC – lançou em 2008 alguns projetos chamados de Estruturantes. Entre os focos destes projetos está a promoção do diálogo entre eles, tendo em vista que este diálogo contribui na organização do trabalho pedagógico aí desenvolvido. Freire (1996, p. 77) em reflexão ressalta que a prática educativa deve promover intervenção numa realidade sempre em constituição. Em síntese a SEC, ao organizar os Projetos Estruturantes e, ao visar promover o diálogo entre esses projetos procura possibilitar uma maior articulação, de maneira que se aperfeiçoe a organização do trabalho pedagógico nas escolas e as aprendizagens dos/as estudantes. Entre estes projetos Estruturantes está o AVE - Artes Visuais Estudantis citado neste estudo.

O AVE, como uma prática educativa, teve como intuito possibilitar um novo tempo na história da educação baiana, especialmente no que se refere à formação cultural dos estudantes. Este é um projeto pioneiro, de caráter cultural, educativo e artístico, concebido a partir de uma perspectiva aberta, pois concebe a arte como objeto de ampliação do



conhecimento e de prazer, e o estudante como produtor do conhecimento artístico, assim como instrumento de mudanças (BAHIA, 2014, p. 20). Este projeto é desenvolvido em três fases. Na primeira, são feitas as produções das obras de artes visuais e a realização das mostras nas escolas; na segunda, acontece a realização de trinta e três mostras regionais nas Direc; e, na terceira fase, a mostra estadual realizada pela Secretaria de Educação, na cidade de Salvador, com a participação de 500 estudantes, profissionais da educação e artistas. Sendo que, somente os estudantes matriculados na Rede Pública Estadual de Ensino podem participar. Estes devem estar cursando do 6.º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e equivalentes (EJA, ensino normal e tecnológico).

Freire (1996) em seus estudos enaltece uma educação problematizadora, ou seja, que induza à reflexão crítica sobre um determinado conteúdo, uma educação na qual o educando seja ele criança, jovem ou adulto desperte a curiosidade em si mesmo com prazer. E, entre os objetivos esperados com o AVE estão: explorar o potencial educativo, estimulando a criação de artes visuais no ambiente escolar, assim como a valorização das expressões culturais regionais; e promover um ambiente educacional prazeroso, no qual a cultura, a arte e a educação se expressem em sintonia, contribuindo para transformar a escola em um ambiente vivo e significativo para os jovens, ou mesmo para os adultos.

Este projeto, portanto, permite que a interação e o diálogo entre os sujeitos participantes e com as linguagens artísticas estejam presentes como peças-chave. Projetos como este, instigam a imaginação, bem como o exercício da curiosidade. O exercício da curiosidade de acordo com Freire (1996, p.88) convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, comparar, na busca da fertilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Neste sentido, em sua dimensão epistemológica, o processo de formação repercutido nas práticas educativas desenvolvidas com os projetos estruturantes constituídos dentro da lógica da dialogicidade e da comunicabilidade, pode ser visto como um processo de reinvenção da escola. Pois, como alerta Freire:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir n



sua compreensão do que vem comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade (FREIRE, 1996, p. 38).

Dessa maneira, o AVE, ao fundamentar-se no diálogo propõe, pois, um novo processo de aprendizagem e de prática educativa nos quais a comunicabilidade deve estar totalmente implicada. Ou seja, possibilita uma dinâmica de valorização das ações emergidas das práticas cotidianas, da interação entre os sujeitos e, do desenvolvimento da autonomia em cada sujeito participante. Pois, o processo de formação aí incutido, como no dizer de Paiva (2012, p. 90) “toma o saber da prática como valor, tecendo redes de conhecimentos que ampliam e norteiam práticas cotidianas”. Esse seu pensamento corrobora com o de Freire (1996, p. 37) que diz “pensar certo não é que fazer de quem se isola, de quem se ‘aconchega’ a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante”.

b) PROEJA e as atividades de articulação com o mundo do Trabalho

Considerando a Educação Profissional como uma política pública prioritária de Estado, o governo da Bahia implantou, em 2008, o Plano de Educação Profissional, com o objetivo desenvolver as bases desta política. Direcionada aos jovens, trabalhadores e trabalhadoras - educandos e educandas oriundos da escola pública - objetiva elevar a escolaridade e a inserção cidadã destas pessoas no mundo do trabalho. Com novos conhecimentos disseminados espera-se que os jovens e trabalhadores baianos tornem-se aptos a atender estas demandas do Estado da Bahia, “adentrando com maior facilidade no mundo do trabalho” (DIEESE, 2012).

O governo do Estado da Bahia nos quatro últimos anos tem concentrado investimento da esfera de qualificação profissional e formação para o trabalho, incluindo em sua grade oferta cursos através do PROEJA. Ao mesmo tempo em que os estudantes concluem o ensino médio, recebem o diploma do curso técnico. Os cursos duram dois anos e meio. No Proeja Médio e Proeja Fundamental em regime de alternância - ofertados para populações, a exemplo de trabalhadores rurais, domésticos e catadores de material reciclado, cuja realidade de trabalho não permite a frequência sequencial das aulas ocorre de dois a três anos. Nesse



contexto, o PROEJA se coloca com o intuito de contribuir para a superação do quadro da educação no território baiano através de uma abordagem inovadora.

Discutindo as concepções freirianas desenvolvidas em suas obras, Oliveira (2014, p.12) diz que:

Ao trabalhar dialeticamente a questão política da educação e considerá-la um processo de conscientização crítica, coloca Freire o problema da criticidade. Em contraposição à uma Pedagogia da Resposta propõe Freire a *Pedagogia da Pergunta*, cuja tarefa do/a professor/a é problematizar aos educandos o mundo que os mediatiza, é estimular a curiosidade e o ato de perguntar no processo educativo.

Ela explica que do ponto de vista da classe dirigente, a tarefa principal da educação é reproduzir a ideologia dominante, mas dialeticamente há outra tarefa a ser cumprida, que é de “denunciar e de atuar contra a reprodução ideológica”, desmistificando as ideologias e construindo um contradiscurso em favor das classes populares, com uma perspectiva de transformação social. Esta tarefa é do/a professor/a cujo sonho político é a favor da libertação (OLIVEIRA, 2014, p.11).

As práticas escolares, sobretudo as de cunho pedagógicos, como extraclases, promovidas no intuito de articular os educandos com o mundo do trabalho, formalmente estruturadas como atividades de ensino e aprendizagem dentro dos ambientes escolares, podem servir como referência para entendermos a competência da escola no sentido de promover a autonomia dos sujeitos.

Em seus estudos Dias (2000, p. 10) defende que as escolas nem sempre consideram essa especificidade dos estudantes trabalhadores. “Os conteúdos e as práticas escolares distanciam-se, muitas vezes, do cotidiano dos alunos, das demais esferas da sua vida, inclusive do trabalho”. Para ela outra questão presente nas escolas públicas, e que se acentua na escola noturna, diz respeito à tentativa de repassar aos alunos trabalhadores o conteúdo formal, o conhecimento dito “científico”. Uma tentativa que se apresenta frustrada para a maioria dos professores. Essas limitações se expressam nos resultados das avaliações dos alunos quanto a esses conteúdos, demonstrando a dificuldade de diálogo entre a escola e os alunos trabalhadores através do conhecimento formalizado.



Essa autora também vai afirmar que por outro lado escolas noturnas têm compreendido que, os alunos trabalhadores demonstram dificuldades em relação ao conhecimento formal, mas que toda e qualquer atividade que possibilite o encontro, o trabalho coletivo e torne o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico é amplamente valorizada por eles. Desta forma as escolas têm tentado incorporar com mais frequência em suas práticas atividades estimulem os jovens e adultos a estabelecerem nova relação com o tempo, conviverem com o cansaço e o estresse, com lazer e a diversão muitas vezes reduzidos a níveis muito baixos (DIAS, 2000, p. 113).

Buscar refletir sobre as tentativas de integração entre Educação profissional e EJA e sua dinâmica é um exercício desafiador, mas fundamental para propormos modelos mais assertivos em novas propostas em Educação de Jovens e Adultos que pretendam desenvolver autonomia dos sujeitos dentre tantas outras necessidades desse grupo social.

Ciavatta (2005, p.47) debate sobre se ou em que medida a submissão a alguns tipos de atividades é educativa, é recurso de desenvolvimento de todas as potencialidades dos indivíduos, ou uma acomodação. Além disso, questiona-se em quais deles é possível manter o nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, de qualidade, que exige a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador. Nas palavras dela, essas questões orientaram muitas discussões sobre educação e trabalho. A partir de suas reflexões é indispensável pensar o trabalho de modo que o sujeito não seja o mercado e, sim, o mercado seja uma dimensão da realidade social:

Trata-se de pensar o trabalho em outro contexto social, no qual o trabalhador produza para si, e no qual o produto do trabalho coletivo se redistribua igualmente, projeto que se contrapõe à forma capitalista de produção e aponta para a constituição de novas relações sociais e de um projeto de homem novo. Trata-se de opor-se a uma visão reducionista, utilitarista, atrofiadora e, essencialmente, restritiva de formação humana.

Assim, ao introduzir práticas de articulação entre a escola e o mundo do trabalho em EJA, Kruppa (2005, p.37) diz que de um lado, deve-se compreender e buscar formas de superação para as discriminações de classe, de gênero, de raça e também de idade, frutos de um modelo econômico, social e político individualista e segregador capitalista. De outro lado,



está a exigência da EJA de compreender e alargar as formas de organização presentes nas rotinas de sobrevivência dessa população, elementos de resistência a estas discriminações. Assim, no que diz respeito às lógicas impostas, não podemos desconsiderar que a EJA exerce um papel indispensável na concepção e efetivação de ações propositivas a esse sistema, pois está no contexto das políticas sociais de melhoria da qualidade de vida, que visam à inserção de milhares de pessoas numa sociedade de direitos.

Considerações finais

O empenho em discutir o potencial que as práticas escolares têm para promover a autonomia, necessita conhecer esforço e as possibilidades no sentido de compreender as intenções reais por trás das ações e reações adotadas no processo de ensino aprendizagem. Tal como se observa muitas vezes, os objetivos expressos pela coletividade nem sempre estão em alinhamento com os objetivos educacionais propostos pelos sistemas de ensino e pela literatura educacional.

As escolas têm o desafio de pensar em práticas, atividades, projetos e programas que considerem a necessidade de desenvolver experiências de autonomia e traga essa postura para o centro das ações pedagógicas a ser ampliadas pelos sujeitos em suas experiências cotidianas. A qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem para alunos. Além disso, da discussão feita aqui, chama a atenção para ideia de que não tem sentido renovação de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura. Isso por que a prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos e costumes, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado.

A análise do ensino não pode ficar limitada aos usos ou cultura técnica específica ligada às práticas concretas que se criam na situação de ensino institucionalizado - caiu-se com muita frequência neste erro. O ensino sim cria certos usos específicos, uma interação pessoal entre professores e alunos, uma comunicação particular, alguns códigos peculiares de



comportamento profissional, mas a singularidade de tudo isso deve ser vista em relação ao tipo de conteúdos culturais que se “amassam” nesse meio específico que é o ensino institucionalizado e aos valores envolvidos nessa cultura.

Algumas dimensões/aspectos a serem observados (as) em relação a práticas regulares e em caráter mais ou menos duradouro na escola expressam os valores cultivados pelo grupo. Ainda é grande a necessidade de formação dos profissionais para promoverem práticas que estimulem o desenvolvimento dos alunos. Por outro lado percebe-se que a cultura escolar precisa estar cada dia mais flexível e aberta ao exercício de iniciativa, participação e prática da autonomia na tomada de decisões, com vistas nos objetivos educacionais a serem desenvolvidos, tendo como foco a aprendizagem dos alunos.

Conhecer como se dão as práticas e as relações no dia-a-dia da escola constitui-se em condição fundamental para promover o que ela precisa e deve ser para constituir-se em um ambiente educacional capaz de pensar a aprendizagem e formação que os alunos e dos professores. Essas reflexões precisam ser estudadas e postas em prática para desenvolver as competências pessoais necessárias para enfrentar os desafios de vida com qualidade na sociedade globalizada da informação e do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAHIA. *Síntese dos projetos estruturantes*. Jornada Pedagógica 214. Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2014. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/projetos-jornada>. Acesso em: 13 ago. 2014

CIAVATTA, M.; TREIN, E. *A transformação do trabalho e a formação profissional na sociedade da incerteza*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – AnPED, 29. 2006. Anais Caxambu, MG, 2006.

D' AVILA, Cristina. *Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios*. Revista da FAEEBA -Educação e Contemporaneidade. Salvador. v. 17. N. 30. p. 33-41, jul/dez. 2008.

DIAS, Deise de Souza. *Jovem aluno trabalhador do ensino médio: a articulação entre trabalho e educação*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG, 2000 (Dissertação de Mestrado)



DIEESE. *Indicadores da educação profissional na Bahia: cobertura, articulação e qualidade* / Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. — Salvador: DIEESE, 2012.

FLECK, Creuza Maria. *Autonomia na educação segundo Paulo Freire*. Universidade Regional de Blumenau – FURB. Centro de Ciências da Educação – CCE. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Mestrado em Educação. Blumenau: 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. *Proposta Pedagógica: Educação e o mundo do trabalho*. IN. *Educação e Trabalho*. Boletim 17. Brasília: MEC, Setembro, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. (2013). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2013). *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MARTINS, Ângela Maria. *Autonomia e educação: a trajetória de um conceito*. Cadernos de Pesquisa, n. 115, Fundação Carlos Chagas, março/2002. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>. Acesso: 10.jun.2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Educação de Paulo freire: trajetória de vida e influências filosóficas*. Texto elaborado para fins didáticos. UNESP: 2014

PAIVA, Jane. *Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida*. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade. Salvador. v. 21. N. 37. p. 83-96, jan/jun. 2012.