

## RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

### PROJETO AUTONOMIA DO SABER NA EPG DORIVAL CAYMMI: NOVOS CAMINHOS NA EJA

Tiago Cavalcante Guerra<sup>1</sup>

Marcus Vinicius de Melo Oliveira<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência do Projeto Autonomia do Saber na Escola da Prefeitura de Guarulhos (EPG) Dorival Caymmi no ano de 2015, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, EJA. Esta experiência teve como procedimento fundamental o diálogo democrático e contínuo, realizado por meio de assembleias entre outros métodos participativos e colaborativos, contando com a ação da gestão, da equipe docente e dos discentes. Ainda que inicial e em execução, o projeto impactou nos processos de ensino-aprendizagem, no modo de planejar currículo e na evasão dos educandos, apontando um caminho mais participativo na consecução dos objetivos da escola.

**Palavras-chave:** EJA. Ensino. Aprendizagem. Currículo.

#### PROJECT AUTONOMY OF KNOWLEDGE IN EPG DORIVAL CAYMMI: NEW WAYS IN THE EJA

**ABSTRACT:** This study aims to report the experience of Knowing the Autonomy Project in the School of Guarulhos City, EPG, Dorival Caymmi in the year 2015, with the Youth and Adult Education modality, EJA. This experience had as fundamental procedure the democratic and continuous dialogue, carried out through assemblies among other participatory and collaborative methods, counting on the action of the management, the teaching staff and the students. Although initially and in execution, the project had an impact on the teaching-learning processes, curriculum planning and student evasion, pointing to a more participatory way of achieving the school's objectives.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Teaching. Learning. Curriculum.

---

<sup>1</sup> Mestre em História Social. Professor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo-SP/Brasil. E-mail: tiagoc.guerra@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Análise de Geoprocessamento. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Guarulhos-SP/Brasil. E-mail: oliveira\_mvm@hotmail.com

## PROYECTO AUTONOMÍA DEL SABER EN LA EPG DORIVAL CAYMMI: NUEVOS CAMINOS EN LA EJA

**RESUMEN:** El presente trabajo tiene como objetivo relatar la experiencia del Proyecto Autonomía del Saber en la Escuela del Ayuntamiento de Guarulhos, EPG, Dorival Caymmi en el año 2015, en la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos, EJA. Esta experiencia tuvo como procedimiento fundamental el diálogo democrático y continuo, realizado por medio de asambleas entre otros métodos participativos y colaborativos, con la acción de la gestión, del equipo docente y de los alumnos. A pesar de que inicial y en ejecución, el proyecto impactó en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el modo de planear el currículo y en la evasión de los estudiantes, apuntando un camino más participativo en la consecución de los objetivos de la escuela.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos. Enseñanza. Aprendizaje. Currículo.

## Introdução

A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, EJA, desperta muitas atenções, desde gestores e professores, até pesquisadores de ensino e burocratas do Estado. Ao mergulhar fundo no cotidiano escolar dos adultos que frequentam bancos escolares, os desafios parecem cumulativos: falta de professores, falta de estrutura condizente, ausência de um projeto pedagógico atraente e a evasão escolar.

Em Guarulhos, não é diferente. Entre tantos, centramos nossa atenção em dois desafios quase que permanentes para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no município: o primeiro, a evasão escolar comum em muitas redes de ensino que atendem a EJA; e a segunda, o processo de ensino e aprendizagem que por vezes se assemelha às falidas experiências anteriores dos educandos.

Mesmo com a carência de estudos específicos, a experiência no cotidiano escolar nos apresenta muitos motivos para a evasão: a situação de vulnerabilidade social, seja devido a questões de trabalho, de saúde e de violência doméstica. A falta de oferta de escolas com ensino de qualidade, levando os educandos a se afastarem de seus estudos, cria uma série de bloqueios e inseguranças a seu desenvolvimento educacional.

No entanto, surge o desafio de superar a herança de anos e anos de ensino tradicional, sustentada por práticas que não consideram o educando como sujeito da aprendizagem, tampouco a escola como espaço para a interação e a vivência da autonomia e da liberdade. Finalmente, calcada na transmissão de conteúdo ou naquilo que o educador Paulo Freire asseverou: a “educação bancária”.

Nesse sentido, este trabalho busca fazer o relato das iniciativas tomadas por nossa escola, a EPG Dorival Caymmi, no sentido de buscar uma prática pedagógica mais democrática com o objetivo de enfrentar o problema da evasão. Sob influência e estímulo do Projeto Autonomia do Saber, proposta da Prefeitura Municipal de Guarulhos, que traz no seu bojo a ideia de *escola democrática*, buscamos iniciar este processo de transformação da nossa unidade.

Promoveremos um embrionário levantamento de teorias que embasem nossa prática, detalharemos o que é o PAS, suas prerrogativas e desejos. Demonstraremos nossas primeiras medidas enquanto comunidade escolar para combater o crônico problema da evasão escolar, procurando superar um modelo de ensino mais tradicional.

Por fim, moderadamente, traremos impressões colhidas nesses primeiros anos de trabalho. Entendemos que essa experiência pode ser ampliada para outras escolas da rede de Guarulhos.

### **Escola Tradicional x Escola Democrática: mudando paradigmas**

Uma preocupação inicial é tentar definir como concebemos a nossa prática de ensino. De certa maneira, nos identificamos em um campo da Pedagogia Emancipatória ou Sociocultural em que a criação de um espaço de aprendizagem no qual o estudante possa ver o encontro do ensino formal a seus conhecimentos e habilidades, adquiridos ao longo da vida, uma escola democrática onde a verticalidade fique cada vez menos significativa, valorizando a troca horizontal de experiências e o crescimento exponencial de todos os envolvidos, logo, o diálogo é a essência da ação revolucionária (FREIRE, 1981). Em contraponto a uma pedagogia mais tradicional, em que o educando conhece a realidade por meio de conteúdos transmitidos ou instruídos pela escola, a partir de uma relação verticalizada (MIZUKAMI, 2007).

Uma das dificuldades que encontramos em nossa escola é o desafio da mudança. Os estudantes acostumados com um ensino pautado em conteúdos e por um processo em que entende o professor com a função de “transmissor” culmina na necessidade de se pensar ações que permitam aventar propostas educacionais mais democráticas e diversificadas. Para Imbernón (2004), a instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade. Concordando com o autor, acreditamos que será possível revelar um modo institucional de conhecer e de ensinar o mundo e todas as suas manifestações.

Foi observada também, dentro de nosso contexto, a considerável importância dada às disciplinas específicas, como Português e Matemática, e o pouco valor às demais disciplinas. O que aventamos como hipótese é que uma parte dos estudantes da nossa instituição tem como memória de escola um modelo de ensino calcado sob o que é conhecido como ideário pedagógico tradicional, ou, simplesmente, ensino tradicional, do qual, inclusive, muitos passaram e saíram.

No entanto, nossa sociedade, em perspectiva das relações, da cultura e da disseminação de informação e conhecimento, mudou muito, indo ao encontro da necessidade de que se constituam e sejam promovidos novos modelos educacionais, que sejam mais coerentes com o atual mundo em que vivemos, de modo a erradicar a exclusão do contexto escolar, conforme ocorreu pela concepção educacional tradicional, que, por muito tempo, aprofundou este estigma. Nesse sentido, a escola possui um importante, um relevante papel como ponte para essa sociedade, a partir do momento em que ajusta sua identidade e sua proposta a esta finalidade. A proposta de escola democrática pretende convergir a ideia de um currículo atento às necessidades e dialogando de maneira permanente com a realidade escolar, assim como promover a inserção do educando nos processos decisórios da escola.

A necessidade de repensar o currículo perpassa por algumas convicções importantes: primeiro, o currículo é cultura e em processo permanente de transformação. Segundo, possui intencionalidade, não sendo atemporal. É emergente de relações construídas historicamente

e por questões próprias do seu tempo, sendo essencial o papel dos educandos na sua elaboração (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Entendemos Escola Democrática como aquela que se orienta por uma pedagogia libertária, em que a liberdade e a autonomia são valores que superam as relações autoritárias do modelo educacional tradicional. Nesse sentido, uma escola democrática se caracteriza principalmente pelos princípios e práticas que se propõe a defender.

Construir uma educação democrática é possível, mas este processo não está livre de conflitos. As experiências descritas por Michel Apple e James Beane, em *Escolas Democráticas*, demonstram que a luta permanente de escolas para conseguirem criar uma vivência progressista e democrática, não é favorecida pela ideologia e pelo sistema dominante. Pelo contrário, pressionadas a todo o momento, as escolas que se pretendem democráticas encontram muitas resistências, conforme Apple e Beane (1997, p. 25, grifos do autor)

Os que estão comprometidos com a educação democrática veem-se muitas vezes numa posição de conflito com as tradições dominantes da escola. Praticamente a toda hora suas ideias e esforços podem se deparar com resistência tanto daqueles que se beneficiam com as desigualdades das escolas quanto daqueles mais interessados na eficiência no poder hierárquico do que no difícil trabalho de transformar as escolas de alto a baixo. As frustrações envolvidas na criação de escolas democráticas só são excedidas pela tarefa mais ambiciosa de mantê-las mediante as correntes antidemocráticas da opinião pública e da política educacional. Mas os educadores democráticos entendem que a democracia não representa um “estado ideal” definido com o entusiasmo e à espera de ser alcançado. Uma experiência democrática se constrói mais por meio de seus esforços contínuos de fazer a diferença. O empreendimento não é nada fácil; é cheio de contradições, conflitos e controvérsias. Como diz o velho provérbio: “São dez milhas para entrar na floresta, e são dez milhas para sair”.

Dessa maneira, urge a criação de uma escola onde a voz dos estudantes seja ouvida, seja valorizada, fortalecida e, em vista de todos estes fatores, incentivada. A escola tem de ser significativa na medida em que os estudantes encontrem forças para não desistirem de seus estudos ao longo dos dias letivos, agregando significação ao ato de estudar. Essa escola só pode ser construída em um ambiente de Autonomia, permeada pelo diálogo, que é o alicerce do ambiente democrático por excelência, o elo entre os interesses das partes na construção deste novo modelo educacional. A ação, a reflexão, a inovação e a avaliação são processos

que, em continuidade, tornam-se catalisadores de mudanças.

Em mente dessas perspectivas, o Projeto Autonomia do Saber atende a essa necessidade, no âmbito educacional e, sob a ótica da transformação e da emancipação social da EJA, possibilita a construção desse modelo, desse currículo, e dessas escolas entendidos como uma ponte real para os reais desafios da sociedade em que vivemos (SACRISTÁN, 2000). De maneira geral, recorreremos a duas importantes referências legais: as Diretrizes Curriculares Nacionais na modalidade EJA (BRASIL, 2013), que preconiza a flexibilidade do currículo e do tempo e espaço escolar, e o Quadro de Saberes Necessários, documento local (GUARULHOS, 2011), que estabelece como um dos aspectos importantes para a prática pedagógica a busca de um ambiente que proporcione ao educando uma aprendizagem calcada na autonomia e na liberdade.

Colocados esses termos, entendemos por *autonomia* a liberdade para atuar segundo o compasso das necessidades de aprendizagem, construindo o currículo em conjunto, contemplando a comunidade escolar, com a participação de todos em concordância com Paulo Freire, que entende a autonomia em vista das parcerias, do diálogo, com vista à liberdade culminando na busca constante pelo conhecimento. Por fim, recorrendo sempre a Paulo Freire (2011), o professor tem o dever de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, e isto exige uma reflexão permanente sobre a prática.

### **Práticas e Tentativas: transformando a escola**

Desse modo, duas metodologias foram a base para se pensar essa mudança no panorama da relação tradicional entre ensino e aprendizagem, com marcante inspiração na experiência que, nos termos de autonomia *freireanos*, aconteceu (e acontece até hoje) na Escola da Prefeitura de Guarulhos, EPG Gabriela Mistral: a Assembleia, o primeiro momento em que as necessidades dos estudantes foram identificadas, possibilitando a criação da proposta para atendê-las; posteriormente, o Cardápio Pedagógico, ferramenta pela qual os professores expunham suas aulas em um cartaz na entrada da escola, de maneira que os estudantes pudessem ter autonomia, com base no conceito de liberdade defendida por Freire

(2011) para escolher a qual aula assistir. Esses dois métodos foram ampla e integralmente utilizados na EPG Dorival Caymmi, a fim de que a comunidade escolar fosse introduzida nesse modelo.

No entanto, temos a consciência de que toda mudança é traumática e gera muitos conflitos, pois como diria Paulo Freire, *mudar é difícil, mas é possível*. Assim, tal método gerou na equipe escolar muitos questionamentos, inclusive sobre o comportamento diante de uma quebra de modelos tradicionais historicamente consolidados, fato que não nos possibilitava prever o real impacto que essas medidas teriam em nossa escola. Nesse sentido, este trabalho busca fazer o relato das iniciativas tomadas dentro de todo o processo de transformação sofrido por nossa escola na proposta do Projeto Autonomia do Saber, de modo que possamos refletir sobre a ampliação da experiência em outras Unidades Escolares, no que concerne à busca pela autonomia e liberdade de seus educandos.

### **Assembleia: reconhecendo a voz dos estudantes**

As Assembleias foram realizadas com a reunião de equipe gestora, professores e educandos no pátio da escola Dorival Caymmi. Nesse momento, os educandos tiveram um espaço propício ao diálogo, quando puderam expor suas ânsias, inquietações, opiniões e desejos quanto às necessidades de aprendizagem e gestão do espaço escolar. Para Joseph Puig (2000), a assembleia é o momento em que o coletivo pode se reunir para tomar consciência daquilo que é necessário e oportuno na escola, pois “é um momento organizado para que educandos e educandas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e a convivência escolar” (p. 34).

Conforme o desenrolar do Projeto, as Assembleias ocorreram em média uma vez por mês, ou, conforme a necessidade. Assim, antes de realizarmos qualquer mudança significativa na forma como as aulas aconteciam, os estudantes eram devidamente avisados e consultados e, posteriormente, ouvidos, a fim de que pudéssemos traçar um panorama, mediante avaliação qualitativa em relação a de que maneira nossas ações impactaram os educandos.

Em consonância a essas ações, para a pesquisadora Ana Paula Pedro (2010), a escola deve criar uma tradição de convivência democrática, promovendo o funcionamento de lógicas

democráticas ao nível da relação educativa e pedagógica, e mesmo a consolidação do associativismo estudantil, investindo fortemente na sua gestão democrática, valorizando a participação dos educandos nas decisões e ações relacionadas com a planificação, atuação e avaliação das atividades que nela se desenvolvem, como princípio da democracia. Desse modo, em um primeiro momento, observou-se que poucos educandos se sentiam encorajados a participar da assembleia, deste modo, tornou-se difícil identificar qual o real interesse de aprendizagem, bem como qual seria a postura dos educandos, que acabavam por seguir alguns poucos que eram mais encorajados a se manifestar nesses momentos, sem ao menos se expressar a respeito.

No entanto, é relevante perceber que a escola democrática se constrói através do tempo, trata-se de uma cultura a ser implantada. Por via disso, os debates possibilitam a politização dos educandos, assim como, via sua continuidade, encorajando-os a formularem opiniões e a se posicionarem, defendendo-as. A construção do Projeto Autonomia do Saber em nossa escola se baseia no diálogo, logo, a Assembleia serve como mecanismo para manter este diálogo com os estudantes frequentemente.

### **Tema Gerador: base para o trabalho multidisciplinar**

Dentro de uma escola que trata a autonomia como princípio, não basta apenas que os educandos expressem seus anseios e necessidades de aprendizagem. Os professores precisam também apresentar suas propostas, defender suas ideias e, ainda, estar atentos às falas dos estudantes. O processo de diálogo é o caminhar necessário em busca da dialogicidade em que despojados de preconceitos e medos, professores e estudantes definem um trajeto comum na escola, pois conforme Freire (2011), “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significações enquanto homens”.

Para além, é necessário aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes, acreditando na possibilidade de construir sujeitos plenos da aprendizagem. Por isso emprestamos aqui o conceito de tema gerador sob influência de Paulo Freire.

Circunscrevendo o tema gerador no arco de uma práxis educativa, tentamos construir nexos que fizessem sentido para o nosso cotidiano de escola formal. Nesse contexto, a



discussão entre docentes, coordenação pedagógica e gestão foram calorosas. Entendemos tema gerador como práticas que “aludem à necessidade de a prática educacional estabelecer relações entre realidades e conhecimentos, parametrizados pelo contexto sócio histórico, referência inerente ao processo de aprendizagem” (SILVA, 2007, p. 20).

Nesses espaços, os profissionais colocam suas ideias e estudos em pauta, trazem conhecimento a seus pares sobre suas ações e propostas, tomam decisões e apontam direcionamento e formulam estratégias e planos de ação. Concomitantemente, procuram fazer um processo de escuta com os estudantes, privilegiando a indicação das necessidades, emaranhado aos interesses expressos nas plenárias e assembleias de classes.

Tomando por base as questões discutidas em assembleias, os temas geradores eram elencados nos HA, direcionando todos os assuntos trabalhados pelos professores em sala de aula, com as especificidades inerentes aos saberes: Códigos e Linguagens, Linguagens Matemáticas, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Com base nessa abordagem, o primeiro tema gerador foi *desigualdade social*. A partir disso, os temas subsequentes eram sugeridos e votados mediante debates com participação dos educandos. Os professores, com base em sua disciplina, são responsáveis por trabalhar esses temas em suas aulas.

### **Cardápio: autonomia para construir seu caminho de aprendizagem**

Após a definição dos temas geradores, pensamos maneiras de construir um itinerário de aprendizagem. A coordenadora pedagógica recolheu o plano de aula de cada professor e afixou um quadro no pátio com a sequência de aprendizagem que seria ofertada ao longo da semana a respeito de determinado tema. Assim, procuramos construir uma prática em que o educando escolhesse dois blocos de aulas, de 1h30 cada, diariamente, segundo suas necessidades dentre as sequências didáticas disponíveis no dia.

Foi uma mudança de paradigma, pois era necessária uma atitude diferente dos educandos: em vez de aguardar em sala, ele precisava fazer uma escolha no dia. A mudança foi inclusive para os professores, pois não sabíamos ao certo quantos iriam para a sala, sendo a frequência uma ferramenta de avaliação às mudanças necessárias nos planejamentos de aula.

Como exemplo detalhado, vivenciamos uma rica experiência de como ter aulas com muitos educandos frequentes, assim como aulas sem educandos. Como exemplo, trazemos à baila duas aulas realizadas com base no tema *Tecnologia – Carro e Biotecnologia*.

Esperávamos que o tema “Carro”, por ser um tópico fortemente ligado à bagagem cultural dos estudantes, tivesse um quórum grande. Entre nossas certezas, a curiosidade deveria atraí-los em grande número a essa aula. Para nossa surpresa, compareceram somente oito educandos. Outrossim, na aula de “Biotecnologia” compareceram 27 estudantes. Perguntamos o porquê de não se interessarem pela aula sobre “Carros”, e a resposta foi: “Eu não tenho carro, por que iria nesta aula?”. Questionamos sobre por que tantos educandos quiseram assistir à aula de Biotecnologia, eles responderam: “Não sabemos o que é Biotecnologia?”.

Essas situações, geralmente, não ocorrem no modelo tradicional, pois os educandos assistiriam às aulas mesmo que não se interessassem por aquele assunto. Todavia, com a oferta do Cardápio, o docente teve de ser sensível ao interesse do educando e criativo para, assim, poder conciliar o conhecimento formal a ser trabalhado às necessidades de aprendizagem e os saberes prévios, gerando demanda aos diversos temas ofertados, vivenciando, enfim, a passagem descrita por Paulo Freire na *Pedagogia da Autonomia*

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor, ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classe populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos (FREIRE, 2011, p. 15).

No entanto, conforme colocado anteriormente, toda mudança gera conflitos e nunca poderemos saber sequer mensurar ao certo como será a reação dos estudantes, diante das mudanças. Assim sendo uma dificuldade bastante significativa que ocorreu com a proposta descrita foi com relação à sequência didática dos assuntos desenvolvidos nas aulas, pois com previsão de duração - 1h30 - não havia, em muitas oportunidades, tempo para se contemplar as exigências dos assuntos.

Ao mesmo tempo em que isso ocorria, alguns professores passaram a observar que os

educandos não conseguiam se organizar, e nem respeitar orientações simples para que a sequência didática acontecesse. Para remediar, em dado momento, tal problema, anotávamos no cardápio a continuação daquela aula. No entanto, para sua surpresa, na aula seguinte, muitos educandos que participaram da primeira aula acabavam não comparecendo, assim como alguns que não compareceram na primeira queriam fazer parte da segunda aula, gerando uma série de dificuldades de desenvolvimento do assunto.

Essa situação dificultava um itinerário mais qualificado, tanto para os educandos que perderam a primeira aula, quanto para os que tinham frequentado. Em geral, os educandos ficavam muito frustrados, pois sentiam que não conseguiam aprender segundo esse modelo e estavam muito confusos, principalmente em relação a conteúdos que demandavam, com maior urgência, uma sequência.

Diante dessa situação, a professora desenvolveu uma proposta para conseguir sanar o problema. Durante certo período, ela organizou um grupo de educandos que participaria de um bloco de aulas em sequência, que estavam previamente inscritos em uma lista, de maneira que eles pudessem se fixar durante a semana, até que o objetivo do assunto fosse alcançado. Com isso, ela conseguiu resultados bastante positivos. De acordo com relato de uma estudante, ao ser exposta várias vezes ao mesmo assunto, no início da abordagem, ela não foi atingida, mas se passaram os dias, em vista da sequência didática que previa atividades em casa, ela conseguiu entender e resolver as questões propostas pela professora. Por conhecimento desse relato, ficou claro à equipe de docentes que os educandos precisam permanecer certo tempo em contato com o mesmo saber, para, de fato, conseguir interiorizá-lo e, enfim, apropriar-se dele. Ao fim dessa análise, construímos um novo modelo que prevê as sequências didáticas organizadas como Módulo, no qual os educandos se inscreveriam em uma sequência de aulas, e não em apenas uma.

Antes de realizarmos as inscrições, foi realizado um forte trabalho de diagnóstico, para que os educandos pudessem perceber o nível de aprendizagem em que se encontravam junto aos professores, e, conseqüentemente, pudessem ser montados os Módulos, de acordo com a expectativa de aprendizagem dos educandos. Essa sistemática de organização previa o reagrupamento de alunos de acordo com as necessidades e potencialidades manifestadas.

Não organizar grupos fixos, mas prever uma circulação organizada pelos módulos conforme avaliação dos professores e de acordo com os educandos. Vale ressaltar o que preconiza o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Com o Módulo, foi possível realizar o fechamento de cada assunto, na viabilidade de diversas ferramentas, tais como simulados, trabalhos escritos e apresentações, além do fato de que esta modalidade possibilita o avanço de uma turma modular para outra, segundo a evolução ou o recesso de suas expectativas. Dessa maneira, tivemos resultados surpreendentes, inclusive um educando que conseguiu a nota 475 no ENEM, em Matemática, conseguindo isto ainda cursando o Ensino Fundamental II.

### **Dupla Docência: quebrando a Pedagogia da Maçaneta<sup>3</sup>**

Visto que, no Projeto Autonomia do Saber, todos os professores trabalham com base em um Tema Gerador, é comum vê-los discutir sobre como o assunto deve ser trabalhado com os educandos, assim como sob que perspectiva - no caso, com base na área de conhecimento de determinado docente. Em muitas oportunidades, os professores observaram a necessidade de ministrar aulas de forma conjunta, pois os assuntos gerados pelo Tema possibilitavam a intervenção de dois docentes, ou mais, na sala de aula, dinamizando o processo ensino-aprendizagem e oferecendo aos discentes, maior amplitude sobre os assuntos e, claro, sobre o Tema em si.

---

<sup>3</sup> Expressão utilizada de modo informal que se refere à prática de docentes que costumam agir de forma indiferente e isolada dentro de suas salas de aulas, termo utilizado pelos professores Ana Bocchini e Braz Nogueira. Para mais informações: <<http://anabocchini.blogspot.com.br/2017/02/a-pedagogia-da-macaneta-e-pedagogia-da.html>>. Acesso em 18 de abr. 2017.

Assim, houve momentos em que o professor de Inglês fez Dupla Docência com o professor de Português, a professora de Matemática com a de Artes, a de Geografia junto com a de Alfabetização. Desse modo, todos os professores tiveram a oportunidade de trabalhar juntos, enriquecendo as experiências docentes.

No caso dos discentes, a ação contou com bom aproveitamento, pois despertava seu interesse. Foi observado maior compromisso dos professores com a aprendizagem dos educandos, expressado na preocupação em organizar e planejar as intervenções conjuntas. Na prática, as aulas mais procuradas pelos educandos eram aquelas com dois ou mais professores no mesmo momento, havendo implicação positiva na aprendizagem dos educandos, além da diversidade de olhares docentes do mesmo assunto.

Para essa metodologia, o aproveitamento positivo verifica-se pela motivação via planejamento de aulas, com dinamismo e criatividade, via troca de experiência entre os pares docentes, visto que muitos momentos em sala de aula são potencializados pela forte e constante troca de experiências, configuradas nos pontos de vista complementares oriundos desta troca. Como resultado, os professores conseguem atingir e alcançar educandos que, talvez, sozinhos não obtivessem o mesmo resultado positivo.

A ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate da proposta planejada para o educando e sua concretização, assumindo riscos, realizações e fracassos no coletivo da turma e com cada educando individualmente. Nesse contexto, cada um dos professores passa a fazer a desconstrução do seu modo de ser docente para construir o outro (TRAVERSINI et al., 2012).

### **Simulados: perdendo o medo de ser avaliado**

Uma iniciativa que surgiu nos momentos de planejamento que chamou a atenção, criando um movimento não usual à boa parte das escolas da rede pública, foi com relação a uma avaliação que realizamos. Provas escritas como forma de estimular a aprendizagem é um tabu para os docentes.

Querer usá-la como elemento motivador é uma contradição performativa,

uma contradição nos próprios termos, uma vez que a aprendizagem humana é essencialmente uma prática da liberdade; ora, diante da situação constrangedora da avaliação autoritária, o educando se fecha, bloqueando sua capacidade de aprender (VASCONCELLOS, 1998, p. 47).

Mesmo com a desmotivação gerada por resultados negativos decorrentes de avaliações quantitativas, foi identificado o interesse dos educandos em prestar concurso público. Ao ser transmitido o fato para o grupo, tendo em vista o viés qualitativo da avaliação, os professores elaboraram um simulado para concurso, com questões objetivas abrangendo todas as disciplinas, além de um conjunto de regras semelhante ao de um concurso público - hora de entrar, fazer a matrícula, documentos, postura durante a prova etc.

Outra característica que tornou o Simulado próximo ao real foi a inscrição, pois somente os educandos interessados iriam fazer a prova, logo, não havia obrigatoriedade, havendo inclusive limite de vagas para o Simulado (30 vagas), mais seis vagas em lista de espera. Para nossa surpresa, 29 educandos quiseram fazer o Simulado, observando todas as regras impostas pela situação, e, mesmo com essas limitações, todos os que participaram, e mesmo alguns educandos que não participaram, quiseram que os Simulados ocorressem sempre. Quando a prova não foi utilizada como uma ferramenta de classificação e nem de punição, pudemos perceber que os educandos ficaram abertos a participar dessas experiências, pois quando uma iniciativa surge do diálogo aberto com os estudantes, a participação faz-se significativa e os resultados surtem efeitos positivos além do esperado.

Dessa maneira, foi possível, pelo levantamento de acertos e erros, perceber, em alguns casos, as aulas que os educandos faltaram por não conseguirem acertar as questões referentes a ela no Simulado, tendo em vista que as questões do Simulado foram obtidas com base em aulas ministradas em determinado período. Essas mesmas provas foram utilizadas para identificarmos a necessidade de aprimoramento dos métodos de ensino. Às provas não são atribuídas notas, mas discutimos com os educandos o desempenho e tentamos entender a suas dificuldades.

Em corroboração a esse relato, segundo Luckesi, a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da

qual estão participando. A avaliação é, nesse contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação” (LUCKESI, 2010).

### **Espaço Jovem: conflito de gerações, lidando com interesses conflituosos**

Em vista de todo o progresso observado dentro do Projeto Autonomia do Saber, verificou-se, por parte de educandos adolescentes e jovens, assistidos pela EJA - na faixa etária entre 15 e 29 anos - um comportamento mais resistente, o que alcançou proporções enormes. Era de se esperar que, com a possibilidade de escolhas, os educandos optariam pelas aulas motivados por suas necessidades de aprendizagem. A ideia era conforme Machado e Rodrigues (2013) apresentaram: um novo espaço de aprendizagem, privilegiando os ritmos próprios da juventude.

No que tange aos ritmos é importante dizer que não podemos unificar a sala, as atividades, os conteúdos, como se todos soubessem as mesmas coisas e produzissem no mesmo ritmo. Há níveis e ritmos de aprendizagem e conhecimentos diferenciados na sala de aula, que demandam atividades em níveis diferenciados, de forma a favorecer que os alunos avancem de um nível para outro (MACHADO; RODRIGUES, 2013, p. 70).

Na prática, a escolha por interesse esteve longe de ser a verdade. Muitos educandos escolhiam a aula por afinidade ao professor, ou simplesmente não queriam sair da sala, alguns não queriam escolher, queriam que nós escolhêssemos por eles. Mas a situação mais crítica foi com relação a um grupo de jovens que simplesmente escolhia por afinidade (companhia) aos colegas, e formando um grupo de educandos que entravam nas salas de aula sem qualquer compromisso com os assuntos desenvolvidos nesses locais, sequer com a aprendizagem. Isso gerou um conflito muito grande com os demais educandos, que, em decorrência disso, escolhiam as aulas em que esses jovens não estavam.

Muitos debates foram gerados, foram realizadas assembleias, buscamos exaustivamente o diálogo com esses educandos. Diante disso, os professores tomaram a iniciativa de criar um momento destinado a atender apenas a esse grupo de educandos, de forma a ir de encontro com suas necessidades específicas, assim como para evitar conflito

com os demais educandos. Essa iniciativa foi denominada *Espaço Jovem*. Foi um trabalho muito desgastante. No entanto, novamente, ocorreu algo inesperado; muitos desses educandos começaram a frequentar a escola na sexta-feira, dia em que há, tradicionalmente, na EJA, baixo quórum, e no final do semestre, praticamente todos esses educandos tinham problemas com faltas e, por isso, deveriam realizar trabalhos de compensação dessas ausências. O *Espaço Jovem* foi o momento em que esses educandos tiveram o espaço e a oportunidade necessários a se dedicar à confecção desses trabalhos, formatados segundo critérios obrigatórios, tais como capa, introdução, desenvolvimento e conclusão como estruturas textuais, sendo essa última autoral.

Todos os educandos se dispuseram a realizar os citados trabalhos, assim conseguimos que a maioria compensasse as faltas e continuassem seus estudos, sem sofrer prejuízos de progressão. Foi um trabalho de longo prazo, mas que rendeu um portfólio de atividades que futuramente transformou-se em um trabalho de pesquisa realizado pelos educandos.

### **Considerações Finais**

Diante da experiência relatada, com o Projeto Autonomia do Saber, na EPG Dorival Caymmi, ficou evidente que a autonomia pedagógica, pautada pelo diálogo contínuo entre toda comunidade escolar, visando o desenvolvimento pleno dos educandos, possibilita uma atuação dinâmica, criativa, participativa e reflexiva. Ao remodelar estruturas educacionais consolidadas, podem-se gerar atitudes imprevisíveis e resultados inesperados. Uma equipe aberta ao diálogo e disposta a superar barreiras que surgem ao longo do processo de democratização da escola pode propor iniciativas criativas e inovadoras, atendendo a necessidades encontradas e construindo um modelo escolar inovador.

Essa proposta, consolidada nos termos do Projeto, transformou também os profissionais envolvidos, que foram confrontados em seus paradigmas e ideologias, com seus hábitos profissionais, a se abrirem corajosamente, de modo a se reinventar e buscar, de todas as formas, alcançar a aprendizagem, acolhendo os estudantes em suas necessidades cognitivas. Longos embates e debates forjaram profissionais profundamente comprometidos com a expectativa de enxergar e interpretar uma educação de qualidade, democrática e



significativa, que esteja ao alcance dos estudantes, em contexto da escola pública e gratuita.

Corroborando essas informações, em dados estatísticos, foi observado um aumento de estudantes que finalizaram o curso, nas séries e turmas de inscrição, nos primeiro e segundo semestres de 2015, com implantação do Projeto Autonomia do Saber, em 15 e 9 por cento, respectivamente, fato comparado ao mesmo período, nos semestres letivos de 2014, quando não havia sido implantado o Projeto.

Em termos numéricos, considerados a data-limite - de consolidação do número de educandos por turma via sistema informatizado da Secretaria Municipal de Guarulhos da Prefeitura de Guarulhos - de 30 de março, nos anos de 2014 e 2015, e o último dia letivo dos semestres desses anos - calendário letivo da EJA na prefeitura de Guarulhos é semestral, houve, no ano de 2014, 247 e 194 educandos matriculados, nos primeiro e segundo semestres, sendo que 150 e 147 educandos finalizaram o curso - na devida turma/série, com 18 e 31 concluintes do Ensino Fundamental II. Em 2015, na implantação do Projeto, houve a inscrição de 232 educandos no primeiro semestre, com 181 estudantes que finalizaram o curso e 28 concluintes do Ensino Fundamental II, e a inscrição de 146 estudantes, com 142 que finalizaram o curso e 25 concluintes do Ensino Fundamental II. Em concretude, portanto, via as metodologias concretizadas pelo caráter autônomo, tanto por parte da equipe, quanto por parte dos discentes, característica mister do Projeto Autonomia do Saber, foi possível potencializar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, conhecendo-os de forma mais aprofundada, criando experiências específicas, revelando surpreendentes facetas dos estudantes e, assim, confirmando nossas convicções sobre a necessidade de se trabalhar propostas inovadoras de forma democrática. Dessa maneira, atribuímos aos esforços dirigidos ao conceito de - assim como às ações - significação real da aprendizagem, incorporados por cada um dos atores envolvidos na leitura e na interpretação do Projeto Autonomia do Saber por nossa EPG Dorival Caymmi.

## Referências

APPLE, M. W.; BEANE, J. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-41, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, SEB, DICEI, Brasília, 2013.

BOCCHINI, A.; NOGUEIRA, B. A pedagogia da maçaneta e a pedagogia da loteria. **Ana Bocchini [Blog internet]**. Disponível em: <<http://anabocchini.blogspot.com.br/2017/02/a-pedagogia-da-macaneta-e-pedagogia-da.html>>. Acesso em: 18 de abr. 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUARULHOS. **Quadro de Saberes Necessários**. Prefeitura Municipal de Guarulhos, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, C. C. **Gestão do Currículo, Verificação ou Avaliação: O que Pratica a Escola?** CAEj: Ceará. 2010.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. Diversidade geracional da educação de jovens e adultos – implicações para a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 37, p. 59-78, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. 16. reimpressão. São Paulo: EPU, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.), **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 17-48.

PEDRO, A. P. Participação Escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 747-762, 2010.

PUIG, J. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, A. F. G. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

TRAVERSINI, C. S. et al. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 285-308, Belo Horizonte, jun, 2012.

VASCONCELLOS, C. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1998.

*Recebido em: 01/11/2017*

*Aprovado em: 04/04/2018*