

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL

Jairo Eduardo Alves de Borba\*

Ms. Danise Vivian\*\*

## Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa que aborda o assunto da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Busca identificar a construção de práticas pedagógicas autônomas no âmbito escolar dentro de uma perspectiva de educação integral, e, para tal fim, analisa dois projetos desenvolvidos numa escola municipal situada na zona norte da cidade de Porto Alegre/RS, a saber: Contação de Histórias e Oficina de Robótica, inseridos no programa “Cidade Escola”, um programa municipal de ampliação da jornada escolar que é desenvolvido no turno da tarde. Utilizando os conceitos de autonomia em Paulo Freire e Kant, que combinam liberdade de ação, reflexão, uso da razão, diálogo e solidariedade, a pesquisa apontou para a articulação de tempos e espaços ampliados comprometidos com a inclusão e emancipação dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas, Autonomia e Educação Integral.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo busco fazer a análise de práticas pedagógicas de uma escola com projetos de educação integral e suas implicações na constituição da autonomia dos sujeitos, tentando identificar de que forma os tempos e espaços ampliados no contraturno escolar e as práticas pedagógicas nele realizadas contribuem para a autonomia dos alunos na construção do conhecimento. Além disso, analiso se as intencionalidades destas ações pedagógicas empreendidas pelos professores podem refletir no desenvolvimento da autonomia dos alunos, estimulando ou dificultando sua consolidação. Por isso, considere importante refletir, ao longo do estudo, sobre o conceito de autonomia nas dimensões educacional e ética dos sujeitos a partir da análise das atividades desenvolvidas nos projetos de educação integral (Contação de Histórias e Oficina de Robótica) observados.

---

\* Licenciatura Plena em História – ULBRA – (1991-1995). O artigo é o resultado do Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea na UFRGS, com financiamento do FNDE.

\*\* Pedagogia pela UFRGS em 2005. Mestrado em Educação pela UFRGS em 2008. Doutoranda em Educação no PPG Educação – UFRGS. Orientadora do Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea na UFRGS.

Fundamental destacar que se entende por Educação integral aquela que não se limite apenas a ampliar tempos e espaços escolares, mas que esteja comprometida com o oferecimento de novas oportunidades de aprendizagem e de construção de conhecimentos aos sujeitos. Uma educação contextualizada e com vistas à utilização posterior para além dos limites da escola.

Esta proposta de educação integral necessita também contemplar as necessidades e demandas dos alunos da atualidade, consciente de que muitos deles são carentes, expostos à vulnerabilidade social ou ainda oriundos de grupos familiares que foram sistematicamente excluídos da escola. Buscando o engajamento no combate de tais mazelas e o resgate da dívida social e intelectual do Estado e da própria sociedade com estes indivíduos, tendo em vista a sua formação ampla e diversificada e a inserção crítica e participativa no mundo, acredito que a educação integral que vise à autonomia dos sujeitos se apresenta como uma alternativa viável para a efetivação de tais objetivos.

Para a execução prática desta proposta consistente de educação integral é quase consensual entre os educadores a já citada ampliação dos tempos e espaços escolares, além da abertura do currículo a novos saberes e à ação de diferentes agentes educativos e sujeitos no processo de ensino-aprendizagem (MOLL, 2009). Tornando-se necessário assumir “[...] as tensões candentes vividas para reorganizar espaços, tempos e saberes” (MOLL, 2009, p.29) e

[...] “romper com o tradicional isolacionismo da escola, prevendo uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas rumo a uma Educação Integral/integrada” (PACHECO, 2008, p.28).

Sabendo que tais ações têm ocorrido em níveis e intensidades diferentes em cada projeto em curso ou em implementação nas diversas realidades dos sistemas e instituições de ensino de nosso imenso país, se impõe neste trabalho a busca por respostas a indagações, tais como: Que tipo de uso se tem feito destes tempos e espaços ampliados? Ou ainda, que aprendizagens têm sido oportunizadas aos alunos neste contexto novo e com quais intencionalidades? Há preocupação com o incentivo a criatividade, a pesquisa e a construção da autonomia dos sujeitos no “fazer pedagógico” do ambiente de educação integral?

Mesmo antes de encontrar respostas a estas questões, acredito que dentro de uma proposta de educação integral que se proponha a promover a autonomia e a liberdade, não podemos incorrer no equívoco de oferecer “mais do mesmo”, no que se convencionou chamar de “hiperescolarização”<sup>1</sup>, pois: “[...] A obsessão de escolarizar metodicamente pode gerar o contrário dos efeitos almejados” (PERRENOUD, 2000, p.53); colaborando assim para o baixo rendimento, desinteresse, fracasso e evasão escolar, os quais são problemas que “a priori” a educação integral se dispôs a enfrentar.

## **2 CAMINHOS E ALICERCES TEÓRICOS**

Inicialmente, é importante destacar que o estudo do tema autonomia é de fundamental importância na atualidade, tendo em vista as fortes influências e pressões a que todos estamos submetidos diariamente, particularmente nossos alunos. Tais influências vão desde hábitos de consumo, vestuário, linguagem, comportamento, até valores éticos e existenciais.

Nesse sentido, a escola contemporânea que se propõe a educar integralmente precisa oportunizar aos alunos a reflexão crítica sobre a realidade possibilitando a aquisição de um pensamento autônomo que enseje a ação voluntária na busca constante do conhecimento e inserção consciente e solidária no mundo.

A autonomia, a criatividade, a liberdade, a “curiosidade epistemológica”, que segundo Freire (1996), não é ingênua como aquela oriunda do senso comum, mas crítica e o protagonismo nestes espaços necessitam ser estimulados. Evitando assim a mera transmissão e repetição de conteúdos descontextualizados e sem sentido. Pois esta é uma prática, que Freire (1968) denominou de “educação bancária”, na qual o professor, único detentor do conhecimento, faz sucessivos “depósitos” dos saberes em alunos passivos e alienados, que não questionam as informações recebidas, sendo tratados como objetos ao invés de sujeitos de aprendizagem.

Com relação à ampliação do tempo escolar, podemos afirmar que esta medida, isoladamente, não garante melhoria no ensino, mas deve ser “[...] parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2007, p. 1016). Faz-

---

<sup>1</sup> Hiperescolarização entendida como a ampliação das atividades educacionais convencionais e repetitivas, apresentadas como solução para os problemas de aprendizagem e evasão dos alunos na escola.

se necessário pois, romper com “modelos escolares naturalizados” (CAVALIERE, 2007, p.1018) que reproduzem as práticas da escola convencional, pois estes apenas potencializam “os problemas de inadaptção” (CAVALIERE, 2007, p.1020). Acredita-se que a escola possui uma “responsabilidade socializadora” (DEWEY, 1959) na qual “[...] educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve”, levando-os a “agir para realizar mudanças”, pois “[...] toda a prática social que seja vitalmente compartilhada é, por sua natureza, educativa”. Desta forma a escola deve oferecer aos alunos “[...] um ambiente favorável à reconstrução social da experiência” (DEWEY, 1959), sem obedecer a esquemas rígidos e pré-estabelecidos, mas ensejando ao mesmo tempo práticas autônomas na iniciativa, solidárias e coletivas na execução.

Com estas considerações, acredito que a pesquisa do tema autonomia no contexto educacional se coaduna perfeitamente com o paradigma da educação integral e considero estratégica a sua prática no processo de ensino-aprendizagem na medida em que pode também ajudar a escola a resgatar seu significado e atratividade para o aluno da atualidade. Colaborando inclusive para assegurar a própria estabilidade e sobrevivência da instituição escolar como entidade capaz de resguardar os alunos da vulnerabilidade social e instrumentalizá-los com visões ampliadas do mundo e consciência crítica.

Argumentando sobre este assunto, Cavaliere cita Dewey na afirmação de que “[...] a estabilidade de uma instituição organizada, rica em atividades e vivências é o que pode fazer da escola um ambiente de formação para a democracia” (CAVALIERE, 2007, p.1031), a qual complemento também como capaz de atuar intencionalmente como agência dinâmica na promoção da autonomia, da liberdade criativa e da solidariedade entre os sujeitos.

No exame do referencial teórico relacionado ao tema autonomia, busquei apoio basicamente nos conceitos de Kant (sobre autonomia e heteronomia) e Paulo Freire (dependência e opressão), visando embasar as reflexões geradas a partir da pesquisa de campo.

Partindo inicialmente do conceito de anomia, entendida como situação em que há ausência de normas, objetivos e identidades entre os seres humanos, busquei relacionar proximidades e semelhanças entre as formulações de Immanuel Kant e Paulo Freire no que diz respeito à construção da autonomia dos sujeitos,

consciente de que as obras dos mesmos distanciam-se no espaço e tempo histórico por mais de duzentos anos e portanto seguiram por contextos e vertentes diversas.

Em linhas gerais, para Kant (1785) as ideias de menoridade, maioridade e autonomia se ligam basicamente a razão que encontra pressupostos dentro e fora do homem, as quais são desenvolvidas inclusive para além da sua experiência sensível. A partir do momento em que o indivíduo deixa a menoridade (expressa no comodismo e na recusa em pensar por si próprio), assumindo a responsabilidade de pensar com o seu entendimento e agir por seus próprios ditames, terá alcançado a “ilustração” e estará apto a exercer a sua autonomia. Desta forma, com o uso das faculdades da razão e o apoio das “luzes da ciência”, o sujeito atinge a maioridade, o exercício da livre vontade e a conseqüente autonomia, não “aprendendo” a pensar, mas “como” pensar.

Para Kant, além disso, o sujeito autônomo, agindo pelo “dever moral”, se “autoimpõe” uma norma ético-moral que regula toda a sua ação baseada também na razão que é o chamado “imperativo categórico”, o qual prevê que uma máxima ou ação é moralmente boa e correta se puder ser universalizada (sendo, portanto, passível de aplicação por todos) sem prejuízo ou dano para a coletividade. Vemos aí expressa uma preocupação ou reflexão ética individual que se coloca no coletivo a partir de uma determinação moral interna.

Considerando que a ética é entendida como um estudo normativo e/ou reflexivo que propõe critérios e princípios que atuam diretamente sobre a moral (a qual é essencialmente prática) dos indivíduos; nota-se que no campo da educação as ideias de Kant servem para reflexões morais e éticas, (pois fortalecem os vínculos entre ambas e o uso da liberdade) além de questões relacionadas ao domínio da vontade e da busca pela “ilustração” (conhecimento) no exercício pleno da razão e da autonomia.

Paulo Freire (1996), por sua vez assenta a sua noção de autonomia na figura do sujeito, visto como “inacabado e histórico”, que passa a refletir e agir sobre o mundo e os objetos, dentro de uma relação com os outros sujeitos, num processo eminentemente dialógico. Este processo inclui um necessário distanciamento do objeto analisado e o estabelecimento de uma visão crítica sobre ele, recriando-o e propondo transformações no seu entorno.

A dimensão de autonomia em Freire não contempla apenas bases na razão, mas no diálogo e na reflexão-ação, a “práxis”. Ação crítica, que é transformadora na

vida e no mundo, pois através dela o indivíduo (até então dependente, dominado e oprimido) expulsa o “opressor” (dominante) que “hospeda/abriga” em si, saindo da condição de opressão/dominação e alcançando a sua emancipação, podendo assim atingir a autonomia. A vasta obra do educador Paulo Freire é perpassada pela preocupação com a transformação social, libertação dos oprimidos e pelo diálogo respeitoso e cooperativo entre educador e educando que se alternam nestes papéis no processo de ensino-aprendizagem e problematizam o mundo e suas relações com visão crítica e inovadora.

A partir das linhas básicas dos pensamentos de Kant e Freire sobre a autonomia, proponho um conceito desta ligada a um processo contínuo de busca, de iniciativa individual, (mas não egoísta), na qual haja racionalidade, conhecimento, sensibilidade e intuição, aliados a preocupação ética e solidária com o seu semelhante. Ensejando uma visão crítica do mundo e o anseio por sua transformação, através de ações responsáveis, refletidas no exercício da razão e do diálogo conscientizador, movendo-se por uma “práxis” situada nos limites da liberdade, com autoridade fundamentada no respeito mútuo. Levando em conta as necessidades, possibilidades, conjunturas e contingências históricas da realidade vivida, que não são imutáveis, mas passíveis de superação pela ação conjunta dos sujeitos autônomos que crescem continuamente se interrelacionando num processo criativo, enriquecedor e dialógico.

Considero ainda, de grande importância, salientar que a construção de práticas autônomas por parte do sujeito não ocorre de forma abrupta, “[...] a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 1996, p.121).

Desde os tempos mais remotos, a interdependência entre os seres humanos auxiliou na necessidade do aprimoramento da linguagem e da construção do conhecimento no interior das primeiras estruturas familiares e da própria organização social, visando oportunizar as aprendizagens fundamentais para a evolução e sobrevivência do indivíduo e da própria espécie. “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 1996, p.26).

A aprendizagem, portanto, surgiu antes da educação formal e a ela sobreviveu. Desde os primeiros movimentos autônomos de vida somos seres

aprendentes, (ainda que completamente dependentes dos pais) o que se constitui numa condição básica de sobrevivência dos recém-nascidos.

Desta forma, “[...] diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens tem de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades” (SAVIANI, 2007, p.154). Assim sendo, a “formação deste homem”, que é “capaz de produzir a sua própria existência”, para Saviani constitui-se num “processo educativo”, pois “a origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo”. Neste contexto a educação ocorre na medida em que “[...] os elementos cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie” (SAVIANI, 2007, p.154).

Conforme Saviani, este movimento educativo nas sociedades primitivas florescia concomitantemente na execução do trabalho (adaptação do meio ambiente, produção de ferramentas...) e da própria manutenção da sobrevivência, por isso a educação acabava identificada com a vida.

A partir do advento da propriedade privada e das divisões do trabalho e dos homens em classes sociais, desvinculou-se a educação do processo outrora cultural e “natural” de sobrevivência, passando a haver aqueles (dominantes) que vivem do trabalho alheio (executado pelos dominados) e duas formas de educação: uma de caráter intelectual voltada para os dominantes e outra de ênfase laborativa direcionada aos dominados.

A educação é então institucionalizada através do surgimento da “escola”, que passa a servir aos interesses daqueles (dominantes) que controlam esta sociedade agora marcada pela desigualdade, onde não lhes interessa oferecer instrumentos de emancipação e autonomia aos dominados, mas mantê-los sob a tutela de uma educação que apenas os torna aptos a exercer uma forma de trabalho alienante, em certo momento até escravista, mas que assegura a sobrevivência e o poder dos dominantes e a consequente manutenção do “status quo” (SAVIANI, 2007, p.157).

Compreendemos então que aquela aprendizagem outrora curiosa, espontânea e “inata” foi sendo sistematicamente institucionalizada, tornando-se escrava de um processo de ensino-aprendizagem que em muitas situações aprisiona e limita a criatividade e a liberdade dos sujeitos, transformando-os em seres sem horizontes, desesperançados e alienados, em suma heteronimos.

Pois é importante notar que do desejo de aprender abrigado “a priori” na curiosidade ingênua existente no senso comum (que nas palavras de Freire é acrítica) deriva a curiosidade científica-epistemológica (que é crítica e, portanto, inovadora) que fornece uma base sólida para a autonomia, a qual se vê obstaculizada pelo amordaçamento intencional daquela curiosidade ingênua inicial.

Quando a curiosidade epistemológica é liberada e estimulada completa-se “[...] dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passam da anomia à autonomia, pela mediação da heteronomia” (SAVIANI, 2007, p.160-162).

Nesta intrincada teia de relações sociais e interesses, por vezes antagônicos, que perpassam a sociedade contemporânea, uma das principais tarefas da escola é propiciar ao aluno a aquisição de habilidades e competências para que ele possa resgatar e preservar a sua condição inicial de ser aprendiz. Desta forma a educação aparece “como contínua reconstrução da experiência”, pois para Dewey o “[...] processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar [...]” e “[...] a mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender” (DEWEY, 1936, p.140).

Em muitos momentos na escola trabalhamos conceitos a exaustão e negligenciamos ou esquecemo-nos de possibilitar aos alunos a constante construção e formulação de hipóteses individuais e coletivas sobre o conhecimento, além de deixar de propor pesquisas realmente instigantes e investigativas sobre os mais variados objetos de estudo. Tais práticas equivocadas dificultam a ação autônoma do sujeito e retiram o sentido e a significação dos conteúdos trabalhados. Assim como a mera memorização e repetição mecânica de enunciados e conceitos por parte dos alunos levam a uma falsa noção de aprendizagem.

Sobre isto Dewey afirma que: “[...] para sua plena eficiência, as escolas precisam de mais oportunidades para atividades em conjunto, nas quais os educandos tomem parte, a fim de compreenderem o sentido social de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados” (DEWEY, 1936, p.64).

Enfim, faz-se necessário oportunizar aos alunos, desde a mais tenra idade, o estabelecimento de relações e aprendizagens significativas para além dos conteúdos formais e dos limites da escola tradicional, de forma coordenada e planejada com vistas à descentralização do processo de ensino-aprendizagem.



### 3 JORNADAS PRÁTICAS

Na pesquisa de campo que se insere na modalidade de investigação qualitativa, objetivada através de estudo de caso, foram observados dois projetos em uma escola da rede municipal de educação da cidade de Porto Alegre/RS, zona norte, a saber: **Contaçon de Histórias** e **Oficina de Robótica**, os quais estão vinculados ao programa municipal denominado “**Cidade Escola**”<sup>2</sup> e que são desenvolvidos no turno da tarde.

Opotei por tal desafio, pois considero importante examinar o aparente contraste entre projetos que exigem forte aporte tecnológico e instrumental (Robótica) em relação aos que se baseiam preliminarmente em estudos culturais e relações humanas (Contaçon de Histórias), mas que compõem perfeitamente o leque diversificado de vivências e experiências que a escola integral se propõe a ofertar a seus alunos.

Busquei identificar as práticas pedagógicas, discursos e ações docentes (intencionais ou não) que estimulam ou dificultam a autonomia, através da análise das entrevistas não diretivas e/ou de estrutura flexível realizadas com dez alunos e dois professores envolvidos nos projetos e das observações de encontros, eventos, atividades, regras de convivência, comportamentos, hábitos de leitura e expressão oral e escrita utilizadas pelos sujeitos, que foram registradas em meu diário de campo.

As entrevistas e observações acima referidas ocorreram em um total de oito ocasiões durante os meses de março, abril e maio do ano de 2013.

#### 3.1 ANÁLISE DAS JORNADAS PRÁTICAS

Inicialmente cabe salientar que por possuir excelente relacionamento com as professoras coordenadoras dos dois projetos analisados, tive livre acesso aos mesmos. Este fato foi um facilitador para as observações, mas exigiu um esforço maior de distanciamento para a posterior análise dos dados obtidos.

Durante quatro ocasiões nos meses de março e abril, observei mais detidamente o projeto de Contaçon de Histórias, que ocorre em quatro tardes por semana (exceto nas 4<sup>as</sup> feiras) no horário de 13 horas e 30 minutos até às 17 horas,

---

<sup>2</sup> Programa de Educação Integral criado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, no ano de 2006, que a partir de 2009 passou a abranger todas as atividades que acontecem no turno inverso nas escolas municipais. Disponível em: [www.portoalegre.rs.gov.br](http://www.portoalegre.rs.gov.br). Acesso em: 25 jul 2013.

na sala de artes da escola investigada. Conforme entrevista e documentação de proposta do projeto fornecida pela coordenadora, (que o organiza desde o ano de 2009) inicialmente, os alunos são convidados a participar do mesmo através de ampla divulgação no início do ano letivo, direcionada aos alunos do 3º ciclo do ensino fundamental, com idades entre 12 e 14 anos, aos quais são disponibilizadas 20 vagas. Os objetivos principais do projeto são (conforme análise do documento escrito sobre o projeto): despertar nos participantes o interesse pela leitura através de obras de literatura, capacitar a interpretar e fazer releituras de histórias, desenvolver a escrita, a concentração, autonomia, iniciativa, comunicação, expressão verbal e corporal, linguagem teatral, estimular o planejamento, a criatividade, o trabalho em equipe e a autoestima.

Nos encontros semanais, o grupo de alunos do 3º ciclo do ensino fundamental (com aproximadamente 14 alunos assíduos) juntamente com a professora coordenadora faz o estudo das histórias e escolhe qual delas será trabalhada. Após a escolha da história, realizam pesquisas e ensaios de preparação e dramatização, que incluem a criação, caracterização das personagens e demais recursos necessários para a apresentação. Posteriormente o grupo de contadores de histórias apresenta a encenação para os seguintes alunos: 12 turmas do 1º ciclo do ensino fundamental e 2 jardins de infância, (com idades variando entre 5 e 9 anos, aproximadamente) regularmente, no mínimo uma vez por mês com data e horário combinado com os demais professores, nas salas de aula, biblioteca, saguão, auditório, ginásio de esportes ou salão multidisciplinar da escola (ou eventualmente fora dela).

Nas observações realizadas pude notar o clima descontraído e leve que permeia as relações entre os alunos e a professora. Muitos deles se mostram tristes quando por algum motivo não ocorre o encontro do grupo ou ainda no final do mesmo. Todos os participantes estão engajados no projeto voluntariamente, podendo abandoná-lo quando desejarem. Todavia, pude registrar que alguns continuaram a frequentar o grupo mesmo depois de concluírem o ensino fundamental,

ou ainda passaram a contar histórias no programa “**Escola Aberta**”<sup>3</sup> que funciona aos sábados na escola.

Durante as observações também acabei participando da confecção de algumas “cruzes” para uma encenação de páscoa e colaborei com dados históricos para elaboração de narrativas sobre a Palestina. Além disso, participei da redação de um texto sobre o Renascimento auxiliando o grupo no momento em que ensaiavam uma releitura de obras de arte da época, através da técnica das “estátuas vivas”. Desta forma pude testemunhar a maneira como lidam solidariamente com as dificuldades de adaptação e montagem de cada história e a forma criativa e alegre com que buscam soluções conjuntas para tais questões.

Nos questionamentos que fiz durante as observações a 5 alunos (com idades entre 13 e 14 anos) participantes do projeto há mais de 6 meses, quanto as habilidades ou aprendizagens que adquiriram no mesmo, foram citados: “falar melhor” (três vezes), “perda da timidez” (duas vezes), “melhora na leitura” (duas vezes), “criatividade”, “aumento na desenvoltura” e “crescimento pessoal da autoestima”. Durante as entrevistas os alunos se declararam motivados a compartilhar com outros colegas suas experiências de narração e atuação nas histórias encenadas dentro e fora do ambiente escolar. Também evidenciaram ter adquirido conhecimentos de manejo de materiais diversos para a construção dos cenários e figurinos das personagens, bem como a elaboração de resumos de textos de obras literárias.

A partir do mês de maio observei durante quatro encontros o projeto de Oficina de Robótica, que também ocorre quatro vezes por semana (exceto nas 6<sup>as</sup> feiras) no turno da tarde, no horário das 14 horas até às 18 horas, em uma sala especificamente equipada da escola. Conforme relato da coordenadora e documentação da proposta inicial fornecida pela mesma, este projeto existe desde setembro de 2007, tendo começado com encontros quinzenais nas aulas de ciências e depois foi organizado da seguinte forma: no início de cada semestre são abertas inscrições para 40 alunos do 3<sup>o</sup> ciclo do ensino fundamental, distribuídos em dois

---

<sup>3</sup> Programa instituído pelo Governo Federal através da Resolução do Conselho Deliberativo (CD) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), nº 52 de 25 de outubro de 2004, visando a abertura de unidades escolares públicas aos finais de semana (sábados e/ou domingos) localizadas em territórios de vulnerabilidade social, potencializando a parceria entre escola e comunidade através do oferecimento de atividades educativas diversificadas. O município de Porto Alegre aderiu ao Programa em setembro de 2005 e as atividades iniciaram em 2006. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 25 jul.2013.

grupos de 20 cada. Estes grupos recebem, durante 45 dias, aulas de treinamento com a professora coordenadora e monitores voluntários (geralmente ex-alunos) e após este período realizam prova de análise de desempenho, composta por uma parte teórica (conhecimentos gerais e técnicos de robótica) e outra prática (montagem livre de robô com desenvolvimento de programação) além de entrevista. Aqueles que obtêm os melhores resultados compõem as vagas (atualmente oito) da equipe de projetos e os demais permanecem na oficina de treinamento. Os alunos da equipe e os monitores atuam junto aos demais componentes como multiplicadores do conhecimento e das experiências obtidas nos anos anteriores.

Conforme depoimento da coordenadora, os principais objetivos do projeto Oficina de Robótica são: aumentar a capacidade de comunicação e sociabilização dos participantes, estimular a superação de limites e a construção de novos conhecimentos com base em suas experiências de mundo, criar condições inovadoras possibilitando a resolução de problemas e situações inesperadas, incentivar o uso do raciocínio lógico, a formulação de hipóteses, a pesquisa e a exploração de ideias tornando o erro um incentivo para a criação de novas soluções. Na busca de atingir tais metas os alunos são desafiados a construir e reconstruir protótipos, programar e reprogramar movimentos, usando a criatividade, o trabalho em equipe, a responsabilidade, a disciplina e a autonomia. Os protótipos são construídos livremente pelos alunos, contudo precisam ser capazes de realizar uma determinada tarefa proposta pelo coordenador, para tanto eles devem realizar pesquisas, experimentos e reflexões diversas até que sejam bem sucedidos.

Com a formulação de sucessivas hipóteses na busca da solução dos problemas, cada elemento do grupo torna-se sujeito ativo e construtor de seu próprio conhecimento, que é socializado com os demais em um dinâmico processo de aprendizagem, onde todos contribuem para a execução da tarefa proposta pelo coordenador ou alguma outra que escolheram executar. Em ambos os casos seguem o seguinte roteiro: análise do problema e planejamento do robô, construção do robô usando peças disponíveis, sensores, motores, etc., desenvolvimento do programa usando ferramentas de programação, carregamento do programa do computador para o robô, execução do programa pelo robô.

Durante as observações pude notar que o relacionamento e a solidariedade entre os membros da equipe são excelentes e que todos demonstram empenho e satisfação por participar das atividades do projeto de robótica. Quando questionados

sobre as habilidades e aprendizagens adquiridas com a participação no projeto os 5 alunos entrevistados, que frequentavam o mesmo há mais de seis meses, (com idades entre 13 e 15 anos) responderam que: “aprenderam a trabalhar em equipe” (cinco vezes), “falar em público” (quatro vezes), “desenvolver o raciocínio lógico” (três vezes), além de citarem também “pesquisas”, “atenção”, “calma”, “paciência”, “ouvir os outros”, “não brigar”, “pensar rápido”, “ter liderança” e “fazer amigos”.

As habilidades e aprendizagens desenvolvidas pelos alunos não ocorreram apenas no âmbito da escola, mas também nas diversas viagens e participações em eventos ao longo dos anos, tais como: Salão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS Jovem (2008, 2009, 2010 e 2011), Olimpíada Brasileira de Robótica 2010, 2011 e 2012, Mostra Nacional de Robótica – Minas Gerais/2011, Congresso Internacional de Cidades Educadoras – Changwon/Coréia do Sul/2012, Robo Cup Jr. Dance/2012 – Fortaleza/Ceará e Mostra Internacional de Robótica – Eindhoven/Holanda/2013.

Alguns projetos desenvolvidos pelos alunos merecem ser destacados tais como: o sensor do VSPDF (Vaga Somente para Portador de Deficiência Física) que denuncia o uso irregular das vagas de estacionamento para deficientes e aguarda verba para ser patenteado. Conjuntamente com o projeto denominado “Fazer diferente faz a diferença” (jogos pedagógicos para crianças com necessidades especiais e que frequentam a Sala de Integração e Recursos-SIR, da escola) recebeu quatro bolsas de pesquisa e iniciação científica do CNPq. Atualmente os alunos estão trabalhando em projetos relacionados à reestruturação de um andador (confeccionado em 2011) para crianças com dificuldades motoras e na construção de uma poltrona com assento móvel para pessoas com dificuldades nas articulações.

Após as observações e anotações feitas sobre os dois projetos observados (Contação de Histórias e Oficina de Robótica) cabe salientar as semelhanças e diferenças notadas entre os mesmos. Nos dois casos existe um local apropriado e específico para os encontros com um ambiente acolhedor e diferenciado, há liberdade de expressão, uso do corpo e dos sentidos em todos os momentos, o número de alunos atendido é pequeno, os coordenadores e seus grupos estão juntos por opção e não imposição, ocorre apropriação e socialização contínua de novas linguagens, conhecimentos e expressões, há movimento, solidariedade, alegria e dinamismo na realização das atividades propostas. A pesquisa, a autoria, a

criatividade e o protagonismo são incentivados na prática cotidiana, o diálogo é permanente, franco, respeitoso e aberto entre os coordenadores e seus grupos e por fim o erro é reconhecido como parte integrante e importante do processo de ensino-aprendizagem.

As diferenças observadas foram as seguintes: na oficina de Robótica há seleção e diferenciação entre os participantes, pois somente aqueles que se destacam nas oficinas de treinamento e testes específicos são guindados a “Equipe Ildobótica” de pesquisas avançadas e que participa de viagens e competições. Alguns que não conseguem vaga na “equipe” acabam se desestimulando e terminam por desistir das oficinas de treinamento. Outro diferencial importante é que o coordenador das oficinas de robótica precisa obrigatoriamente de capacitação específica prévia e continuada, além de equipamentos e recursos tecnológicos caros e frágeis (“kits” de peças, manuais, baterias, computadores, controles, sensores, ferramentas, motores, etc.) para estruturação e manutenção do projeto. Também observei que dentro do ambiente da escola, no convívio com os outros alunos, o grupo da robótica é bastante admirado, se destacando por usar uniforme personalizado, andar junto e ter linguagem diferenciada. Contudo, em alguns casos acaba sendo alvo de discriminação e comentários hostis por parte de uma minoria que infelizmente inclui até professores, fato que poderia gerar uma pesquisa a parte, mas que não será aprofundado por não ser o tema deste estudo.

Com relação ao grupo de contação de histórias pude notar que não há diferenciação entre seus componentes e que todos participam das mesmas atividades propostas. Aqueles que se consideram habilitados podem elaborar histórias ou conduzir outros grupos em diferentes locais com o mesmo fim. Não há a necessidade de grande aporte de recursos ou tecnologia para tanto e a relação destes alunos com o restante da escola é tranquila e sem atritos.

#### **4 REFLEXÕES E CONCLUSÕES DA CAMINHADA**

Após a pesquisa teórica dos autores estudados (Kant e Paulo Freire) sobre o tema autonomia e a prática através das observações dos projetos (Oficinas de Robótica e Contação de Histórias) buscando identificar ações pedagógicas que estimulassem ou não a construção da autonomia dos alunos, pude concluir que o ambiente da sala de aula tradicional devido às intervenções heterônimas (de fora

para dentro) sobre os sujeitos obstrui o exercício da liberdade de ação e, por conseguinte, da autonomia.

As diversas regras, comportamentos, interdições, convenções e limitações de espaço e linguagem tornam muito difícil a aprendizagem por descoberta, a busca autônoma pelo conhecimento e o efetivo exercício da curiosidade epistemológica. Este ambiente de organização e prática tradicional precisa ser desconstruído e reconstruído sob a perspectiva de estímulo a pesquisa, a autonomia e a interação solidária entre os indivíduos. A utilização de novos espaços com tempos ampliados a partir de uma proposta de educação integral comprometida com a inclusão e emancipação dos sujeitos são ambientes adequados para o desenvolvimento de tais práticas, as quais verificamos em programas como o **“Mais Educação”**<sup>4</sup>, **“Escola Aberta”** e especificamente no **“Cidade Escola”** onde se inserem os projetos analisados.

Com relação a tais projetos (Oficina de Robótica e Contação de Histórias) percebi que em ambos há práticas pedagógicas que estimulam a autonomia dos alunos fundadas no diálogo, na liberdade e na afetividade que permeiam as suas ações e intencionalidades, entre as quais podemos citar o incentivo a pesquisa, o desafio constante para a busca de soluções e superação de obstáculos, bem como o instigante estímulo ao exercício da curiosidade epistemológica, crítica e transformadora. Além disso, as atividades que são executadas nos encontros se coadunam com os objetivos iniciais dos projetos e com a utilização inovadora e diversificada dos referidos espaços e tempos ampliados oportunizando convivências fraternas, trocas de experiências, vivências e conhecimentos entre os sujeitos.

Contudo, cabe salientar que ambos os projetos precisam encaram o desafio de aprimorar a sua ampliação e a inserção de um número maior de participantes em suas atividades, pois representam menos de 3% do total de aproximadamente 2000 alunos da escola investigada. Este desafio na realidade é inadiável para o nosso país em âmbito nacional, inserido preferencialmente em uma proposta ousada de educação integral e integrada que rompa com o “conteudismo” estéril e a dicotomia de tempos e espaços desarticulados entre si, pois só assim poderemos avançar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para nossos semelhantes.

---

<sup>4</sup> Programa criado pelo Governo Federal através da Portaria Interministerial nº 17/2007, visando aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas agrupadas em macrocampos específicos. A adesão do município de Porto Alegre ao Programa ocorreu em 2008. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 25 jul.2013.

Concluo declarando que o tema autonomia está longe de ser esgotado ou definido, nem como algo completamente tangível ou na forma de uma utopia linguística e filosófica vazia e sem sentido prático, mas reafirmando-o com as palavras de Paulo Freire, expresso em um ideal “inédito viável” alicerçado em uma esperança atuante e não estática, consciente de que a autonomia “[...] não ocorre em hora marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (FREIRE, 1996, p.121). E estas experiências só podem ser exercitadas em sua plenitude nas relações intencionais entre educador e educando fundadas no diálogo, no uso da razão, na afetividade e na reciprocidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública, In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol.28, nº 100 – Especial, p.1015 – 1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> e <[www.scielo.br/pdf/es/v28/a1828100.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28/a1828100.pdf)>. Acesso em: 27 fev.2013.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. Disponível em: <<http://www.retalhosepistemologicosdaeducacao.blogspot.com/.../john-dewey-de>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

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

\_\_\_\_\_, **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1995.

KANT. **Mente, Cérebro & Filosofia**, 2.ed, v.2. São Paulo, Duetto, 2011.

MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional, Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Mais Educação).



PACHECO, Suzana M. Educação integral e qualidade: problematizando a relação. In: **Programa Salto para o futuro**. Ano XVIII, boletim 13, p.26-29 – Agosto de 2008. Disponível em: <[http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu\\_int.pdf](http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf)>. Acesso em: 03 mar.2013.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PREFEITURA Municipal de Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.portoalegre.rs.gov.br>>. Acesso em: 25 jul.2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: ANPED, jan-abr, v. 12, nº 34, 2007, p.152-165. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar.2013.