

approches coopératives



EDIÇÃO ESPECIAL OUTONO 2025



**Aprender
cooperando:
pedagogias
cooperativas**

“O único caminho que oferece alguma esperança de um futuro melhor para a humanidade é o da cooperação e da parceria.”

Kofi Annan



APPROCHES COOPÉRATIVES

contact@approchescooperatives.com

Approches Coopératives é uma revista trimestral publicada pela APAC, uma associação sem fins lucrativos sediada em França. A missão da APAC é promover abordagens cooperativas em áreas-chave da vida social: educação de jovens e adultos, ação social, gestão organizacional, economia, cultura, participação cidadã e vida internacional.

Editor-chefe da edição em português: Matheus BATALHA MOREIRA NERY

Conselho editorial: Dominique BENARD, Roland DAVAL, Dante MONFERRER, Patrick GALLAUD

Mais informações: <https://www.approchescooperatives.org/>

CONTEÚDO

Aprender cooperando	4
EDITORIAL: Matheus Batalha Moreira Nery	
A Aliança Escola Nova 21	6
EXPERIÊNCIA: Eduard Vallory	
A escola da era industrial	17
ANÁLISE: Dominique Bénard	
As pedagogias cooperativas	26
DECIFRAGEM: Dominique Bénard	
Cooperar para Aprender ou Aprender a Cooperar	39
ENCONTRO: Sylvain Connac	
Ensinar os princípios e as virtudes da cooperação	54
DEPOIMENTO : Catherine Hueber	
Articular o tempo escolar com os outros momentos da vida da criança	58
DEPOIMENTO: Camille Gonin	
Tornar as pedagogias cooperativas acessíveis a todos em 2050	64
A VOZ DA UNESCO: Sohbi Tawill	
Alfabetizar com Olhar Atento: Um Relato de Experiência	68
RELATO: Giselle Paixão Da Cruz	
Caminhos da docência: o papel do pibid na formação profissional	71
RELATO: Isadora Souza Prazeres e Leticia Vitoria Soares Santos	
Desenvolvimento socioemocional infantil: Um Relato de Experiência no PIBID	74
RELATO: Laura Ferreira Amarente Costa e Yasmin Santos Garção	
Quarto de casa sem filho	78
POEMA: Helena VALMONT	

Clique em um título para acessar o artigo correspondente

APRENDER COOPERANDO

MATHEUS BATALHA MOREIRA NERY

4

A revista internacional *Approches Coopératives* finalmente chega ao Brasil. Esta revista é publicada trimestralmente na França por um grupo de acadêmicos liderados pelo Professor Dominique Bénard. Suas edições são dedicadas aos avanços teóricos e práticos de temáticas relacionadas a Educação. Uma das suas maiores qualidades são a diversidade de perspectivas, trazidas à tona por múltiplos personagens do continente europeu, e de outros países mundo afora, acerca de problemas que são comuns a muitas escolas. Assim, como quem avista um contexto de desenvolvimento por múltiplos pontos de vista, esta revista tem como seu maior mérito a integração e a capacidade de diálogo, características marcantes de seu editor, que trabalhou por longas décadas no mundo da diplomacia em projetos internacionais educacionais na Europa, África e no Oriente Médio.

Para esta edição especial brasileira, a *Approches Coopératives* traz uma seleção de artigos que versam sobre as transformações da Educação, desde a sua era industrial até as propostas de pedagogias mais modernas, amparadas nas abordagens colaborativas. Esta é uma abordagem ousada que visa, claramente, a formação de um novo público que está em desenvolvimento, em um momento muito especial, haja vista que 2025 é o ano do Brasil na França. O público em questão é, justamente, o estudante em formação univer-



sitária, futuros professores que atuarão nos mais variados cantos do Brasil. Para além, esta edição especial pode ser útil também para professores que estão em formação continuada e que desejam ter em suas mãos um instrumento cultural que registra, didaticamente, algumas das mais importantes evoluções da Pedagogia no último século.

Esta edição especial abre com um artigo escrito por Eduard Vallory, que foi Presidente do Centro para a Unesco da Catalunha. Intitulado "A Aliança Escola Nova 21", este artigo traz reflexões sobre as dificuldades e as aprendizagens em torno do estabelecimento de uma rede cooperativa de escolas em Barcelona. Em sequência, há o artigo "A Escola da Era Industrial", escrito para o público brasileiro por Dominique Bénard, editor internacional da *Approches Coopératives*. Este artigo é segui-



do por um outro, intitulado “As Pedagogias Cooperativas”, redigido pelo mesmo autor, cujo objetivo é analisar o movimento da nova educação.

Estes três artigos iniciais são seguidos por uma entrevista concedida por Sylvain Connac, que é Professor da Université de Montpellier-Paul-Valéry e é pesquisador das abordagens cooperativas para a Educação. Nesta entrevista, ele conta ao público brasileiro as diferentes vertentes teóricas que cercam este campo. A entrevista do Professor Connac é seguida de um artigo escrito por Catherine Hueber, Coordenadora Pedagógica Nacional do Escritório Central de Cooperação na Escola, na França. O Seu artigo, intitulado “Ensinar os Princípios e as Virtudes da Cooperação”, analisa elementos práticos em torno das abordagens cooperativas. Duas entrevistas se seguem. A primeira com Camille Gonin, que é responsável pela coordenação de projetos para jovens e engajamento na associação “Les Francas”, traz o debate em torno das questões acerca da articulação entre o tempo escolar e outros momentos da vida da criança. A segun-

da, feita com Sobhi Tawil, Diretor da Divisão para o Futuro da Aprendizagem e Inovação da Unesco, a temática central é como tornar as pedagogias cooperativas acessíveis a todos até 2050.

Por fim, seguem três relatos de experiências e um poema, escritos por estudantes de graduação que atuam em escolas do interior do nordeste brasileiro, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/CAPEs). De todas as formas de aventura, publicar uma revista com múltiplas perspectivas educacionais é, sem sombra de dúvidas, umas das mais emocionantes, haja vista todo o ataque que este campo tem sofrido nos últimos anos. Este movimento só nos faz lembrar que em Educação, trabalha-se com sonhos, e que estes merecem muito serem vividos.

[Voltar ao sumário](#)

A ALIANÇA ESCOLA NOVA 21

EDUARD VALLORY

Eduard Vallory, analista social e gestor de iniciativas de mudança, conta-nos aqui como foi levado a conceber e desenvolver um projeto de mobilização da sociedade civil para repensar a educação na Catalunha.

O CONTEXTO

A aliança Escola Nova 21 foi o resultado de muitas reflexões e experiências que tive durante meu ano sabático em Nova York, depois de deixar a direção da Escola Superior de Economia de Barcelona, cargo que ocupei por seis anos até 2012, ano em que publiquei *World Scouting*, o livro da minha tese de doutorado.

Durante esse ano sabático, eu pretendia explorar várias coisas para ter tempo para pensar no que faria a seguir. Em Nova York, um pouco por acaso, tive a oportunidade de visitar várias escolas, especialmente em Harlem, onde havia surgido um projeto para combater a segregação social, atraindo crianças da classe média para as escolas. Descobri nessas escolas as estratégias desenvolvidas em benefício das crianças desfavorecidas.

Muitas delas me pareciam muito impostas pela autoridade, muito diretivas. Isso foi na segunda metade de 2013 e essa experiência me levou a refletir sobre a educação formal.



Eduard Vallory

Devo dizer que minha experiência pessoal escolar foi desastrosa. Durante todo o ensino médio, tive que repetir praticamente todos os anos e, em vez de terminar o ensino médio aos 18 anos, terminei aos 22.

Descobri, muito recentemente, Daniel Pennac, um escritor francês que escreveu *Chagrin d'école* [A dor da escola]. Ele descreve exatamente os sentimentos que tive dos 10 aos 18 anos, a dor da criança que não consegue aprender. Claramente, para mim, esse fracasso era muito frustrante. As pessoas me diziam:

- "Ouça, é porque você não quer aprender que você não aprende, você está longe de ser

LEMBRO-ME DE MIM MESMO, NUMA PEQUENA ILHA NO MEIO DA INDONÉSIA, LENDO UM CAPÍTULO EM QUE O AUTOR ESCREVE QUE SEMPRE LHE DISSERAM QUE, SE UMA CRIANÇA FALHA NA ESCOLA, ELA É RESPONSÁVEL PELO SEU FRACASSO.

idiota! Então... Você é preguiçoso ou não se importa com nada!"

Por outro lado, eu continuei meus estudos universitários, fiz um mestrado, obtive meu doutorado e esqueci o passado. Foi como quando ficamos doentes em algum momento da vida, tivemos problemas e agora está tudo bem. Bem, minha visita às escolas, quando estava em Nova York, trouxe de volta a mim a lembrança dessa experiência passada dolorosa e humilhante.

UMA REFLEXÃO SURGE

Então, fui convidado para o Congresso Mundial de Educação Escoteira, organizado em Hong Kong pela Organização Mundial do Movimento Escoteiro [OMMS] para relatar minha pesquisa sobre o escotismo. Durante uma animada sessão com Dominique Bénard, trocamos ideias sobre as razões pelas quais era necessário reformar a educação formal. E essa discussão me levou a fazer a ligação entre a experiência que tinha tido na escola e a minha reflexão sobre o lado educativo do escotismo. E então percebi que o escotismo talvez tivesse me trazido muito mais do que eu imaginava.

Depois de Hong Kong, tirei longas férias de Natal no sudeste asiático. Fiz um curso de meditação e aproveitei para ler um livro intitulado "How Children Succeed" [Como as Crianças Aprendem], de Paul Tough. Lembro-me de mim mesmo, numa pequena ilha no meio da Indonésia, lendo um capítulo em que o autor escreve que sempre lhe disseram que, se uma criança falha na escola,

ela é responsável pelo seu fracasso. Mas, na realidade, explica Paul Tough, o fracasso é da escola, porque, como instituição, ela não foi capaz de criar um ambiente, uma estratégia, uma ação capaz de levar a criança a aprender.

Foi um grande choque para mim, porque essa leitura se conectava com a minha experiência pessoal. E todas as peças do quebra-cabeça começaram a se encaixar, criando em mim uma grande conversa mental. Em todo o mundo, o mesmo debate sobre educação.

Em seguida, fui para Toronto para a conferência anual da Sociedade para a Cooperação e Educação Internacional [Comparative and International Education Society], para a qual fui convidado pela primeira vez por John Farrell, o pedagogo canadense que escreveu o prefácio do meu livro e que também foi muito ativo no escotismo. Descobri, quando estava em Nova Iorque, que ele tinha falecido, contactei o seu antigo coautor do OIES, Vandra Maseman, que me propôs organizar uma sessão de apresentação do meu livro em homenagem a Farrell. Participei, portanto, nessa conferência durante três ou quatro dias e descobri que todo o debate no mundo da educação comparativa internacional girava em torno da seguinte questão: por que, em todo o mundo, o sistema educacional não responde aos problemas atuais e por que é tão difícil mudá-lo? O debate nas esferas acadêmicas era exatamente o mesmo que tivemos em Hong Kong e levantava as mesmas questões que eu intuitivamente percebi ao visitar escolas em Nova York.

E DESCOBRI QUE MUITAS DELAS ESTAVAM FAZENDO COISAS QUE IAM TOTALMENTE NA DIREÇÃO DO QUE HAVÍAMOS DITO EM HONG KONG E DO QUE PAUL TOUGH DEFENDIA EM SEU LIVRO “HOW CHILDREN SUCCEED”: APRENDIZAGEM ATIVA E COOPERATIVA, EMANCIPAÇÃO DOS JOVENS, ETC. E TUDO ISSO COMEÇOU A FAZER SENTIDO PARA MIM.

REPENSAR A EDUCAÇÃO

Quando voltei a Barcelona no verão de 2014, ocorreram dois acontecimentos: por um lado, fui eleito presidente do Centro para a UNESCO da Catalunha e, por outro, fui convidado a desenvolver uma nova abordagem para a formação de professores. Para responder a este pedido, lancei-me, tal como em Nova Iorque, numa visita às escolas. E descobri que muitas delas estavam fazendo coisas que iam totalmente na direção do que havíamos dito em Hong Kong e do que Paul Tough defendia em seu livro “How Children Succeed”: aprendizagem ativa e cooperativa, emancipação dos jovens, etc. E tudo isso começou a fazer sentido para mim.

Em 2015, a UNESCO foi palco de dois novos eventos: por um lado, a publicação “Repensar a Educação”, um grande relatório sobre educação que deu continuidade ao relatório de Jacques Delors de 1996; por outro lado, o Fórum Mundial sobre Educação, organizado em Incheon, do qual pude participar. Após o Fórum, minha reflexão tomou forma: traduzimos “Repensar a Educação” para o catalão e fizemos sua apresentação em Barcelona. Então, entrei em contato com as escolas que havia visitado e disse: “Por que não tentar fazer algo juntos? Por enquanto, através do que vocês fazem, vocês são exceções, por que não se transformarem em referências? Por que não fazer algo para ajudar as escolas que desejam seguir o seu exemplo?”

A CRIAÇÃO DA ALIANÇA ESCOLA NOVA 21

Foi assim que comecei a criar uma aliança. Eu já era presidente do Centro para a UNESCO da Catalunha, entrei em contato com um think tank catalão sobre educação, a Fundació Bofill, e iniciei negociações com a Universidade Aberta da Catalunha e obtive apoio financeiro da Fundação “la Caixa”. Tudo isso levou de seis a nove meses. Chegamos ao mês de março de 2016, tínhamos os acordos e os fundos necessários, e eu lancei a iniciativa.

TUDO PARTE DE UMA EXPERIÊNCIA PESSOAL

Refletindo sobre minha experiência pessoal, percebi, pela primeira vez, algo muito importante: o que me salvou do fracasso escolar, tanto no plano pessoal quanto no profissional, foi meu envolvimento no escotismo. Enquanto era um adolescente a repetir todos os anos, a quem se repetia que era incapaz de aprender, eu era também um dos responsáveis do meu grupo escoteiro e começava a ser ativo na equipe internacional e na equipe pedagógica nacional da minha associação.

Todos os desenvolvimentos que vivi agora faziam todo o sentido para mim, a partir da minha experiência e do impacto que o escotismo teve em mim. Não o escotismo como instituição, mas pelas oportunidades educativas concretas que oferece. O fracasso escolar poderia ter destruído minha autoestima, mas a autoestima que eu construí no Escotismo era tão forte que resistiu ao meu fracasso escolar. O maior perigo que os jovens enfrentam na



Photo Escola Nova

escola é ficar presos em um ciclo de fracasso que destrói sua autoestima e lhes transmite a mensagem de que são incapazes de aprender.

Lembrei-me então do que a professora e orientadora pedagógica Marta Mata nos disse no ato dos 25 anos dos Escoltes Catalans: “Muito sobrecarregados pela novidade dos programas, das avaliações e das promoções, nós, professores, precisamos recuperar a liberdade de pensar nos meninos e nas meninas como vocês: o escotismo, a partir de sua ação na educação não formal, facilita todo o processo da educação formal. Nós, professores, também devemos pensar nas crianças como vocês pensam”.

NA BASE, UM TRABALHO PACIENTE DE CRIAÇÃO DE LAÇOS

Para conceber e criar o projeto Escola Nova 21, visitei 40, 50 escolas e passei dias inteiros dialogando com as crianças, com os diretores, com os professores para fazer comparações e compreender. Isso permitiu-me não só ter ideias sobre o que era necessário fazer, mas

também criar um grande capital de confiança absolutamente necessário desde o início para construir a cooperação e destruir qualquer ideia de competição. E esse capital de confiança foi um elemento-chave para criar a grande aliança da Escola Nova 21.

Essa aliança baseia-se, de fato, em duas partes essenciais: uma parte institucional, que reúne os doadores, o think tank e a universidade, e, por outro lado, a aliança das escolas de referência. Nada teria sido possível sem este trabalho preliminar de estabelecimento de contatos e conexões.

UMA ESTRATÉGIA DE MUDANÇA

Toda estratégia de mudança parte de um diagnóstico. E esse diagnóstico também está ligado à minha experiência no escotismo.

O DIAGNÓSTICO

Eu descobri que algumas escolas, que estavam na vanguarda e eram consideradas referências no final dos anos 60 e início dos

anos 70, no final do franquismo, escolas cooperativas que haviam recuperado a língua catalã que o regime fascista quis eliminar, que lutaram para restabelecer a aprendizagem ativa praticada nas décadas de 1920 e 1930, não eram mais realmente referências.

Isso foi uma grande questão para mim: por que essas escolas, que tinham sido, pode-se dizer, revolucionárias no plano educacional, nos anos 20 e 30 e ainda nos anos 60 e 70, me pareciam hoje museus? Compreendi que faziam coisas sem saber por que as faziam. Foi nessa época que traduzimos para o catalão “Repensar a educação”. Muitas escolas nos pediram para ir apresentá-lo. Visitávamos escolas onde havia muita inovação e se faziam coisas surpreendentes e outras escolas onde nada disso existia. Nestas últimas, eu tinha direito a diálogos do tipo:

- *“Por que vocês fazem assim?”*

- *“Ah, sempre fizemos assim...”*

- *“Mas por que vocês fazem isso?”*

- *“Sempre fizemos assim, faz parte da nossa identidade...”*

Eu não conseguia deixar de reagir: “Quando leio os escritos do seu fundador, tenho a sensação de que ele era muito mais radical do que vocês. Parece que vocês transformaram a escola em um museu.”

E eu fazia a ligação com a minha experiência no escotismo, com a contradição que existe entre a posição muito flexível e adaptável de Baden-Powell durante os quarenta anos em que dirigiu o Movimento e o grande número de pessoas em muitos países e mesmo a nível mundial que se limitam a repetir “Sempre fizemos isto, sempre fizemos aquilo...”, para evitar mudar nada. E percebi que os mesmos elementos que eu havia detecta-

do e explicado em Hong Kong sobre o escotismo também existiam nas escolas. Elas haviam sido transformadas em museus devido a uma confusão entre os fins e os meios.

Em uma dessas escolas, os professores organizavam grupos de crianças e os designavam de acordo com cores. Eles diziam aos alunos:

“Vocês são os azuis e vocês são os verdes”. E quando eu pedia explicações, eles respondiam:

- “Ouça, sempre fizemos assim desde os anos 20...”

O objetivo era criar pequenas comunidades de jovens que compartilhassem papéis e

responsabilidades dentro da comunidade maior. A questão não era designar os grupos por cores ou nomes de flores, era criar uma dinâmica com responsabilidades compartilhadas. Mas quando se esquece os objetivos que se busca, então a questão essencial passa a ser a das cores atribuídas aos grupos. Percebi que um dos principais problemas nas escolas é que o como – como fazemos as coisas, os métodos que usamos – se torna mais importante do que o porquê. Como fazer as escolas passarem da obsessão pelo como para a reflexão sobre o porquê.

Paulo Freire sempre dizia: quando vocês não tem espírito crítico, a ação política que vocês fazem é apenas ação. Vocês fazem coisas porque têm que fazer alguma coisa, mas, sem a capacidade de pensar por si mesmos, suas ações são vazias. Vocês precisam estar conscientes dos objetivos que desejam alcançar e, então, avaliar suas ações para ver se o resultado obtido é realmente o que vocês buscavam.

Era exatamente isso que acontecia nas escolas. Quando uma escola queria mudar, ela tomava como modelo as escolas de referência,



mas, em vez de compreender o porquê das coisas, imitava o como. Os professores diziam: *"Colocamos isso no chão... Colocamos um pôster como este na parede... Fazemos projetos..."*.

A educação está sempre ameaçada pelo esquecimento do porquê. O que me fascina em John Dewey é que ele sempre fala do porquê. Ele dizia, por exemplo: se quero desenvolver um espírito democrático nas crianças, que experiências devo propor-lhes? Eleições? Não, não, espere! Quero observar, quero compreender!

Se juntarmos duas escolas que se questionam sobre o mesmo porquê e adotam diferentes comentários, por exemplo, uma é mais tecnológica, a outra desenvolve aprendizagens com base em projetos, uma está mais ligada à comunidade, a outra não. Temos duas escolas diferentes uma da outra, mas que têm algo em comum: ambas procuram definir o porquê. Elas devem parar de pensar nos "comos", que podem ser diferentes, mas devem

se esforçar para responder à pergunta principal: como se aprende? Aprendemos quando a aprendizagem é ativa, quando o aluno é colocado no centro do processo, quando a aprendizagem é cooperativa, quando recebemos feedback sobre o que fizemos... Esses elementos não são "comos", são os fundamentos dos "comos".

É também uma forma de evitar discussões e conflitos sobre metodologias. Uma metodologia não é boa ou má intrinsecamente, é boa quando nos permite atingir o objetivo que procuramos. Quando pensamos apenas em termos de metodologias, o resultado é desastroso, criamos receitas. Os livros de receitas respondem ao como e não ao porquê. As pessoas procuram receitas porque é mais fácil. É mais fácil dizer "Você coloca isso e em três minutos você adiciona aquilo..." do que dizer "Ei, olha! Faça isso e prove o sabor, decida se você quer algo mais doce ou não... Adicione um pouco mais de água e veja como fica..." Aí

O PRIMEIRO PONTO É A CONSCIENTIZAÇÃO: POR QUE MUDAR E QUE MUDANÇA; O SEGUNDO PONTO É A POSSIBILIDADE DE MUDAR. AGORA QUE SEI POR QUE DEVO MUDAR, COMO MUDAR?

está o problema. Antoni Zabala, pedagogo de referência e ex-escoteiro, costuma dizer: “no campo da educação, não se pode apenas dar receitas, porque não queremos que o educador seja um cozinheiro, queremos que seja um nutricionista. O nutricionista questiona-se sobre o porquê. Portanto, primeiro tem de saber o que quer alcançar e depois encontrar um caminho para seguir nessa direção. Ser nutricionista é muito mais complicado do que saber fazer uma omelete”.

A IMPLEMENTAÇÃO

Portanto, nossa ideia de estratégia era a seguinte: desenvolver ações para conscientizar o público sobre as razões pelas quais as escolas devem mudar e desenvolver procedimentos para tornar essa mudança possível. O primeiro ponto é a conscientização: por que mudar e que mudança; o segundo ponto é a possibilidade de mudar. Agora que sei por que devo mudar, como mudar? Conseguimos isso por meio de quatro ações.

PRIMEIRA AÇÃO

A primeira ação foi a criação de uma aliança de escolas de referência com o objetivo de nos ajudar a definir o porquê. Então, dissemos: o que a UNESCO propõe e o que vocês veem nessas escolas é a mesma coisa. É uma educação focada no desenvolvimento integral da criança: competências para a vida, os

quatro pilares de Delors, etc. É isso que todas essas escolas têm em comum. Não queremos que todo o sistema educacional faça exatamente a mesma coisa que essas escolas, queremos que ele se esforce para alcançar o desenvolvimento pleno de cada criança. Isso significa um sistema inclusivo, equitativo e aberto a todos os aspectos educacionais.

SEGUNDA AÇÃO

A segunda ação foi criar uma amostra de trinta escolas representativas da diversidade do sistema escolar catalão, com a mesma percentagem de escolas públicas e privadas, escolas primárias e secundárias, escolas rurais e urbanas, escolas de classes populares e de classes médias, escolas grandes e pequenas, escolas religiosas e laicas, etc. Em seguida, desenvolver com essa amostra um procedimento de mudança sistemática. Ou seja, acompanhar essas escolas nas etapas de mudança. Não para lhes dizer como realizar cada mudança, mas para apoiá-las em procedimentos de mudança bem estabelecidos, adaptados por cada escola à sua realidade específica. Explicávamos como conduzir um processo de mudança, partindo de uma reflexão sobre o porquê, depois ajudávamos a criar uma visão compartilhada do objetivo a ser alcançado e, finalmente, ajudávamos a realizar a mudança desejada, aprendendo com as pequenas coisas e tentando construir algo maior.



Photo Escola Nova 21

TERCEIRA AÇÃO

A terceira ação visava, através dessa mobilização, gerar cumplicidade e alianças com as administrações públicas, que são as que, em última instância, têm a responsabilidade de desenvolver ações para que a mudança educacional chegue a todas as escolas. Nesse sentido, trabalhamos com o Ministério da Educação da Catalunha, o Consórcio para a Educação de Barcelona e as administrações locais.

QUARTA AÇÃO

Mas, então, surgiu a necessidade de uma quarta ação, que não tínhamos previsto inicialmente. Trata-se da criação de redes. No início, pensámos: OK, lançamos um apelo, algumas escolas vão responder. Pensávamos reunir cerca de 150 escolas. A partir daí, a intenção era criar uma amostra representativa do sistema

escolar e oferecer formação à distância, por exemplo, na forma de um webinar. Mas o que aconteceu foi que pelo menos 500 escolas pediram para aderir ao programa e foi gigantesco! Não tínhamos capacidade para lidar com essa massa e não sabíamos o que fazer. Foi então que vários municípios nos procuraram para pedir que aceitássemos suas escolas. Não podíamos fazer isso, mas tivemos a ideia de modificar nosso programa e criar uma aliança de governos provinciais, que representam, de certa forma, redes de municípios e, a partir daí, criamos redes de escolas. Sessenta redes de escolas, totalizando 500 escolas, focadas em uma mudança de paradigma educacional. Não tínhamos previsto esse sistema de redes de escolas, mas o introduzimos quando percebemos que era uma oportunidade de causar um impacto maior.

EM 1913, A MANCOMUNITAT TAMBÉM CRIOU ESCOLAS DE VERÃO PARA ATUALIZAR OS MÉTODOS ATIVOS DOS PROFESSORES, SOB A IMPULSÃO DE UMA PESSOA QUE HAVIA ESTUDADO COM JOHN DEWEY. HOVE TAMBÉM A IMPORTANTE EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MODERNA DE FRANCESC FERRER I GUÀRDIA, QUE FOI FUZILADO EM 1909 PELAS AUTORIDADES.

SUPERAR A RESISTÊNCIA À MUDANÇA

Nosso sistema educacional foi muito influenciado pelos modelos francês e alemão, modelos muito burocráticos e verticais. As escolas eram vistas como entidades administrativas. Portanto, tivemos que enfrentar as mesmas resistências à mudança que existem no sistema francês, por exemplo.

A MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO CATALÃ

Para superar essas resistências, utilizamos outras características do nosso sistema educacional. Em primeiro lugar, a memória da educação catalã. Os catalães sempre se orgulharam muito do grande movimento da escola nova (Escola Nova) que se desenvolveu nos primeiros anos do século XX no nosso país, tal como em toda a Europa. As primeiras escolas Montessori criadas fora da Itália foram em Barcelona, criadas pela Mancomunitat, o governo autônomo catalão da época. Em 1913, a Mancomunitat também criou escolas de verão para atualizar os métodos ativos dos professores, sob a impulsão de uma pessoa que havia estudado com John Dewey. Houve também a importante experiência da escola moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia, que foi fuzilado em 1909 pelas autoridades.

Na época da República e mesmo um pouco antes, em Barcelona, foram criadas escolas que praticavam métodos ativos. Essa experiência foi interrompida em 1939 com a

vitória do fascismo, mas permaneceu viva na memória de milhares de pessoas que interagiram nessas escolas e, no final dos anos 60, quando novas escolas foram abertas com os mesmos métodos, a ambição da nova escola ressurgiu do passado. Essa ambição ultrapassava as divisões políticas, pois nos primeiros trinta anos do século XX, ela havia sido defendida tanto por governos conservadores quanto por governos progressistas. Na Catalunha, ao contrário do que acontecia na Espanha, os próprios conservadores destacavam John Dewey, Montessori, etc. Havia em nossa sociedade uma espécie de consenso sobre o que era uma educação de qualidade, e estou falando aqui do que já existia há 100 anos.

O PODER DAS FAMÍLIAS

Foi graças a esse consenso que conseguimos superar as resistências e também graças às famílias. O poder das famílias é gigantesco. Se as famílias descobrem que, em vez de lutar para matricular seus filhos em tal ou tal escola, podem agir para ajudar sua escola a mudar, então você pode fazer crescer um grande movimento pela mudança.

O COMPROMISSO DOS PROFESSORES

Nesse movimento, muitos professores também tiveram um papel determinante. A rede de escolas foi muito útil, pois permitiu empoderar os professores, dando-lhes poder para promover mudanças. O trabalho em rede nos

permitiu ativar o sistema e permitir que milhares de professores que desejavam mudanças se unissem. Nós os ajudamos a assumir o poder por meio de uma grande coalizão.

O FUTURO DO PROJETO

O projeto terminou no final de 2019. Os resultados provisórios da avaliação já foram apresentados, mostrando um impacto significativo na mudança dos diferentes perfis da amostra. O nosso objetivo agora é levar a administração escolar a adotar os nossos procedimentos e assumir o relevo.

AS RETICÊNCIAS

Existe uma vontade nesse sentido, mas também duas grandes resistências. A primeira resistência é a imobilidade camuflada por desculpas ideológicas: alguns acusam nosso projeto de ser neoliberal ou antidemocrático. A segunda resistência é mais política: a legislação sobre o serviço público precisa ser alterada para permitir que a administração atualize os objetivos e procedimentos de um sistema de ensino público do século XXI.

Na prossecução do projeto, conseguimos superar as resistências porque fomos muito rápidos na concepção e implementação do programa. O sistema reagia muito mais lentamente do que nós e, quando uma resistência se concretizava, já estávamos na etapa seguinte. Agora, o problema é que a administração pública também é muito lenta e, portanto, corre o risco de dar tempo para que as oposições se concretizem. Esperamos obter dela um compromisso claro para dar continuidade ao projeto. Estamos otimistas, pois agora milhares de escolas estão envolvidas no processo e será muito difícil sufocar o movimento que criamos.

UMA GRADE DE MUDANÇA

Com uma equipe composta por diretores escolares e inspetores, elaboramos uma “tabela

de mudança educacional” que lista dezoito critérios de padrão de qualidade da escola em todas as suas dimensões (as quatro dimensões do horizonte da mudança: finalidade educacional, práticas de aprendizagem, avaliação e organização). Trata-se de uma ferramenta concebida para permitir que cada escola, em função do seu contexto e desenvolvimento profissional específico, identifique os desafios sucessivos no âmbito de uma melhoria contínua. Baseia-se em três elementos: a experiência das escolas; o aspecto normativo; a referência internacional (documentos da UNESCO, os sete princípios da educação da OCDE, etc.). E o nosso principal papel, agora, é fazer desta grelha de mudança e dos seus 18 critérios os critérios de qualidade do Ministério da Educação da Catalunha. É assim que vamos quebrar o relativismo, essa atitude que leva alguns inspetores a dizer: “Mas essas escolas já são boas, basta ver os resultados que obtêm nos exames”. Os resultados dos exames não são critérios suficientes, pois não levam em conta a inclusão, a equidade, a qualidade da orientação, a responsabilização dos alunos, etc. É por isso que propusemos a matriz de mudança.

LIÇÕES DESTA EXPERIÊNCIA

O projeto Escola Nova foi para mim uma experiência de aprendizagem gigantesca. Aprendi muito e continuo a aprender. É uma experiência de metacognição: reflito constantemente sobre a forma como aprendo coisas novas.

A ESCOLA E A SOCIEDADE

Sempre que encontro uma contradição, e na educação há muitas contradições, isso é para mim uma oportunidade de reflexão. Por exemplo, queremos uma escola que incentive a cooperação, mas o sistema social é concebido para a competição. Queremos um sistema educativo equitativo e capaz de dar a todas as crianças as mesmas oportunidades na sociedade, mas ao sair da escola as pessoas despertam para situa-

ções marcadas por uma grande desigualdade... Com a minha formação como analista social, não consigo deixar de refletir sobre as relações entre a escola e a sociedade.

O projeto também me permitiu compreender melhor as relações entre muitas coisas: a compreensão da educação, as estratégias de mudança, o tipo de sociedade que queremos, como criar uma coalizão entre as pessoas e fazer surgir uma liderança partilhada, como milhares e milhares de pessoas podem decidir avançar em direção a um objetivo comum e compreender por que as coisas não mudam e como fazê-las mudar. Tudo isso foi para mim um enorme processo de formação pessoal e desenvolvimento profissional.

O VALOR DA EXPERIÊNCIA ATUAL DOS JOVENS

A reflexão sobre a educação também me levou a pensar sobre a vida, sobre a existência: que tipo de vida queremos ter agora? Como queremos passar os dias da nossa vida? Uma das coisas que John Dewey explica é que a educação tradicional é concebida como uma preparação para a vida; portanto, o que acontece agora, a experiência do momento presente, pouco importa.

- "Você tirou notas ruins na escola, então não vai para o acampamento escoteiro!"

Muitas das observações que fazemos aos jovens significam que o tempo em que eles vivem agora tem pouco valor aos nossos olhos. O que importa para nós, em primeiro lugar, é o futuro deles.

Mas para os jovens, é o presente que conta, com as experiências que vivem e as emoções que sentem.

A experiência profunda que vivi com este projeto foi a ligação emocional que senti com a minha própria vida. Sempre que entro numa sala de aula, sempre que converso com um jovem, estabeleço ligações com a minha própria infância, a minha própria juventude.



Não temos apenas de preparar os jovens para serem cidadãos ativos e responsáveis quando forem adultos, temos de os considerar desde já como pessoas livres e responsáveis, cujo presente é importante e que devem ter uma palavra a dizer nas decisões que os afetam agora!

[Voltar ao sumário](#)

A ESCOLA DA ERA INDUSTRIAL

DOMINIQUE BÉNARD



A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL MUDOU O MUNDO E A EDUCAÇÃO

A primeira revolução industrial, que começou no final do século XVIII na Grã-Bretanha com o uso da máquina a vapor, revolucionaria a economia e a vida social. As fábricas substituiriam as oficinas e as manufaturas. A produtividade cresceu exponencialmente. Para

obter as matérias-primas e as fontes de energia indispensáveis para alimentar as fábricas, os europeus lançaram-se na colonização do mundo para explorar as suas riquezas agrícolas e minerais.

O SURGIMENTO DO ENSINO PÚBLICO OBRIGATÓRIO

A industrialização provocou uma enorme necessidade de mão de obra. Os agricultores

OS EDUCADORES DESSE PERÍODO TOMAM EMPRESTADA SUA NOVA CONCEPÇÃO DA ESCOLA DOS CHEFES DE EMPRESA QUE ADMIRAM. COPIARAM A ARQUITETURA E OS MÉTODOS DE ORGANIZAÇÃO “CIENTÍFICOS” DAS FÁBRICAS PARA GARANTIR UM PRODUTO PADRONIZADO E CRIAR INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS MAIS EFICIENTES.

abandonam em massa as suas terras e instalam-se nas cidades para trabalhar nas fábricas. Esta mão de obra deve receber um mínimo de educação (competências de leitura e escrita, capacidade de obedecer a instruções) para poder responder às exigências da utilização e manutenção das máquinas. O ensino público obrigatório é, portanto, introduzido no final do século XIX na maioria dos países europeus e nos Estados Unidos.

À IMAGEM DA LINHA DE MONTAGEM

Os educadores desse período tomam emprestada sua nova concepção da escola dos chefes de empresa que admiram. Copiaram a arquitetura e os métodos de organização “científicos” das fábricas para garantir um produto padronizado e criar instituições educacionais mais eficientes.

“O resultado foi um sistema escolar da era industrial à imagem da linha de montagem, o ícone da era industrial em pleno crescimento... Como toda linha de montagem, o sistema foi organizado em etapas distintas. Chamadas de turmas, elas separavam as crianças por idade. Todos deveriam passar ao mesmo tempo de um estágio para outro. Cada etapa tinha supervisores locais – o professor responsável por ela. Turmas de vinte a quarenta alunos se reuniam durante períodos específicos do dia para praticar para os testes. Toda a escola foi concebida para funcionar a um ritmo uniforme, com sinos e horários diários rígidos. Cada professor sabia

o que tinha de cobrir para manter a cadeia em movimento, mesmo que tivesse pouca influência sobre o seu ritmo pré-estabelecido, que era determinado pelas comissões escolares e pelos programas escolares normalizados.”¹

O resultado é um modelo de ensino separado da vida cotidiana – as crianças passam a maior parte do tempo na sala de aula e não veem mais as atividades dos pais. A escola-fábrica é governada e funciona de maneira autoritária, padronizada e burocrática, especialmente na França e na Prússia.

UM MODELO DIFUNDIDO EM TODO O MUNDO

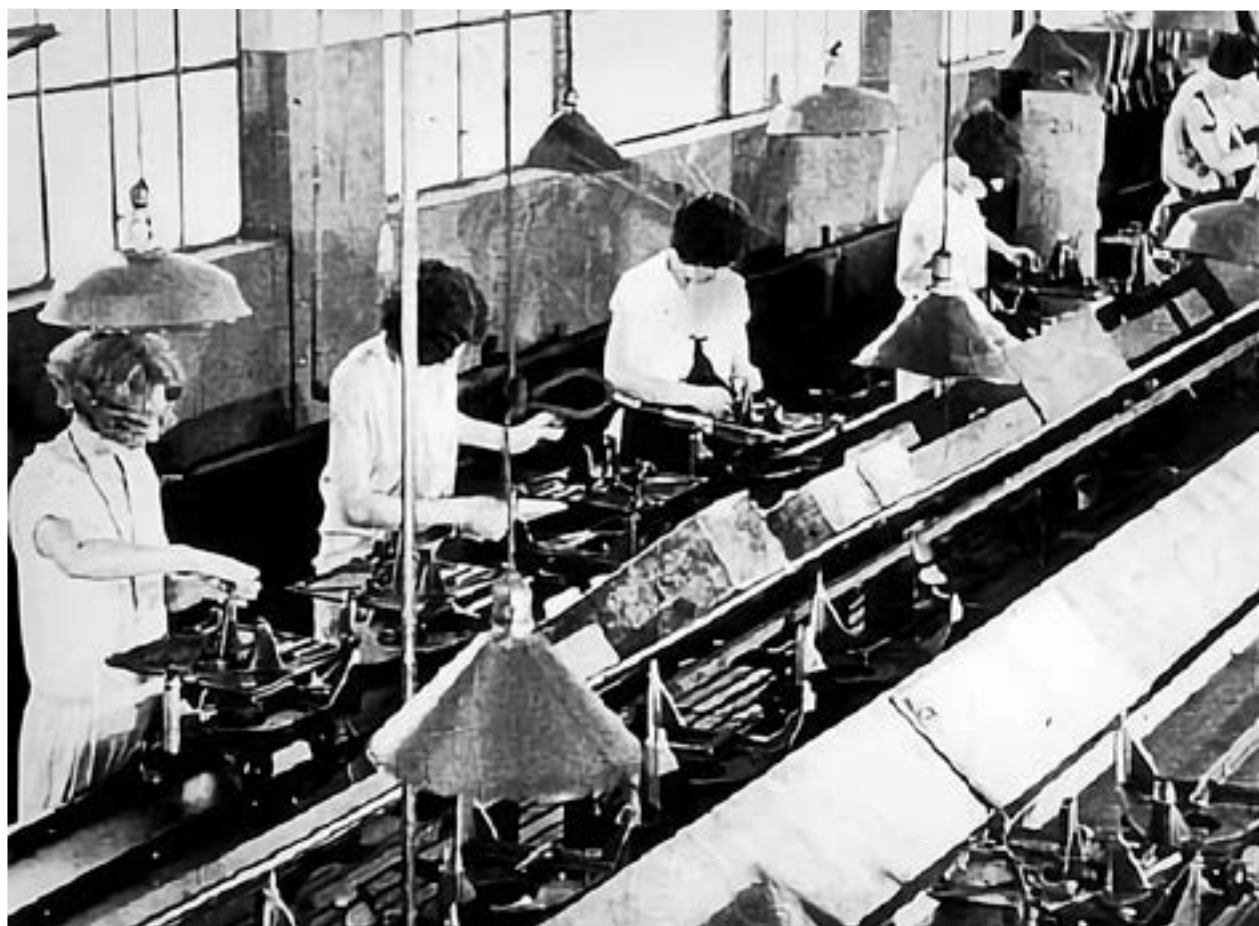
Com a colonização, este sistema espalhou-se progressivamente por todos os países. Os antigos sistemas educativos baseados no diálogo tutor-discípulo e na cooperação entre grupos etários foram substituídos em todo o lado pelo novo modelo da escola-fábrica. Ainda hoje, este modelo continua a ser amplamente dominante em todo o mundo.

É preciso reconhecer à escola da era industrial o mérito de ter proporcionado, em pouco tempo, a toda a população um nível adequado de conhecimentos básicos: leitura, escrita, aritmética, ortografia – aqueles exigidos pela industrialização. Mas, como aponta Peter Senge, ela também criou muitos dos problemas mais insolúveis que alunos, professores e pais ainda enfrentam hoje.

1. Senge P. Schools that Learn, 2000.



A escola



A fábrica

A TRADIÇÃO OCIDENTAL CONSIDERA A CAPACIDADE DE RACIOCINAR COMO UMA FUNÇÃO DO CÉREBRO, INDEPENDENTE DA PERCEPÇÃO, DO MOVIMENTO, DA AÇÃO, DAS EMOÇÕES OU DE QUALQUER OUTRO ASPECTO DO CORPO.

AS SUPOSIÇÕES DA ESCOLA-FÁBRICA

A escola da era industrial baseia-se em uma série de ideias preconcebidas, quase todas refutadas por descobertas recentes nas ciências da educação.

O CONHECIMENTO É TRANSMITIDO

Ela implementa uma pedagogia transmissiva, baseada na crença ingênua de que o professor pode transmitir conhecimento através da palavra. Paulo Freire, o famoso educador brasileiro, chamou essa abordagem de “educação bancária”. Em vez de ser o resultado de uma pesquisa ou experiência, o conhecimento é depositado pelo professor na cabeça dos alunos, considerados recipientes vazios que precisam ser preenchidos.

AS CRIANÇAS SÃO DEFICIENTES E AS ESCOLAS AS CORRIGEM

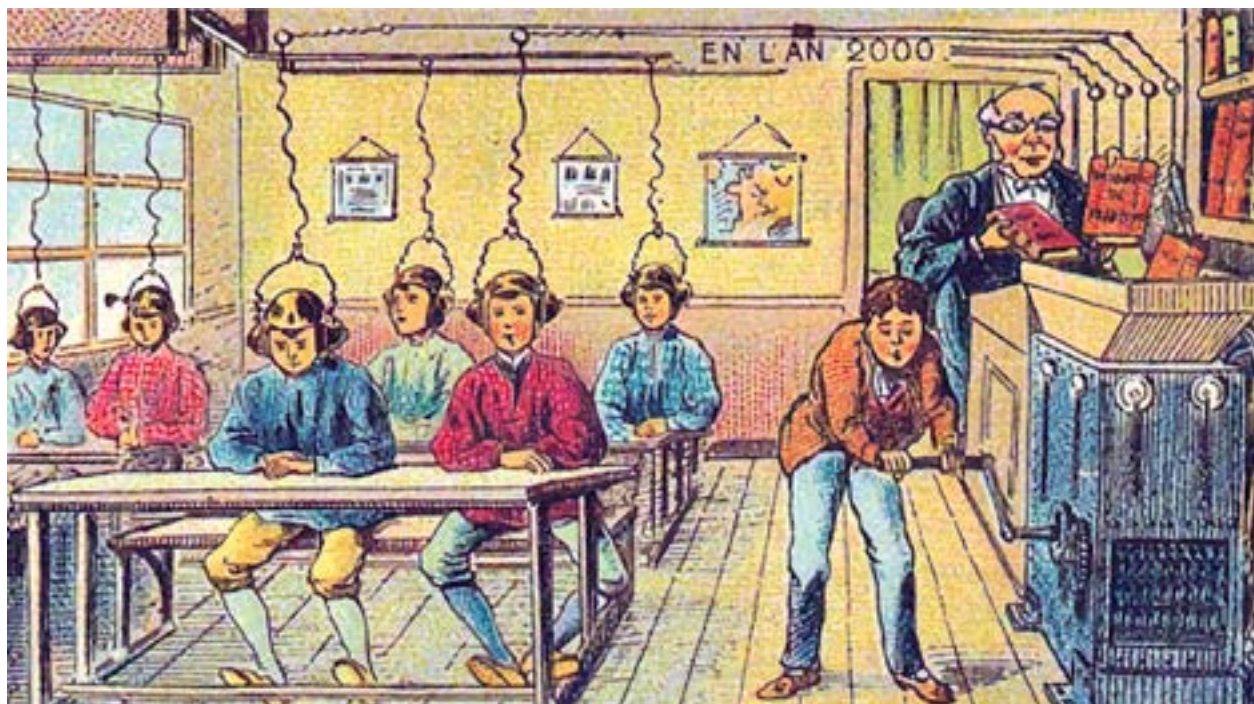
A escola da era industrial considera as crianças como “matérias-primas” pouco desenvolvidas a partir das quais deve criar “produtos acabados”. Em vez de se esforçar para identificar as capacidades e qualidades das crianças, ela se concentra em suas deficiências e necessidades, partindo de uma “perspectiva de déficit”. Os professores são treinados para estar atentos aos erros dos alunos, e estes vão interiorizando pouco a pouco que há algo de errado com eles. A orientação escolar é baseada no fracasso.

A APRENDIZAGEM OCORRE NA CABEÇA E NÃO EM TODO O CORPO

A tradição ocidental considera a capacidade de raciocinar como uma função do cérebro, independente da percepção, do movimento, da ação, das emoções ou de qualquer outro aspecto do corpo. As descobertas das ciências cognitivas mostraram, ao contrário, que a aprendizagem é inseparável da ação e das emoções e que a aquisição de competências cognitivas passa pelo domínio das competências psicossociais: saber se organizar, estabelecer objetivos, perseverar apesar do fracasso, cooperar para aprender melhor, etc. Enquanto a aprendizagem ocorre com todo o corpo, a escola-fábrica baseia-se na hipótese de que a aprendizagem é puramente intelectual.

TODOS APRENDEM, OU DEVERIAM APRENDER, DA MESMA MANEIRA

A inteligência não é apenas verbal ou lógica, é também musical, cinestésica, espacial, interpessoal e emocional. Algumas crianças só conseguem aprender quando agem e movem o corpo, outras precisam fazer experiências, outras ainda precisam comunicar-se com os outros e cooperar. A escola-fábrica tem grande dificuldade em adaptar-se a essa diversidade. Ela estabeleceu a uniformidade do produto e do processo como normas, assumindo ingenuamente que todas as crianças aprendem da mesma maneira. O modelo da linha de montagem identifica tacitamente os alunos como objetos passivos



O sonho da escola do ano 2000 no século XIX

que devem ser moldados por um processo educativo fora de sua influência. As incapacidades de aprendizagem identificadas pela escola em alguns alunos são muitas vezes apenas uma incapacidade da escola de levar em conta a existência de uma multiplicidade de inteligências.

EXISTEM CRIANÇAS INTELIGENTES E CRIANÇAS IDIOTAS

A escola da era industrial categoriza as crianças de acordo com o seu grau de adaptação ao sistema. Aqueles que não aprendem à velocidade da linha de montagem são rotulados como “lentos” ou “maus alunos”. Eles são responsáveis pelo seu fracasso, a escola não tem nada a ver com isso. Na verdade, todos os seres humanos nascem com dons únicos e o papel da escola deveria ser ajudar as crianças a identificá-los e desenvolvê-los. Mas a escola da era industrial não procura se adaptar à diversidade das crianças; ela exige que as crianças se adaptem ao

sistema que ela criou. Além do ensino básico, ela continua baseada no objetivo de selecionar os “melhores”. Ela estabeleceu um aprendizado centrado no professor, e não no aluno. O oposto do que Rabelais e Jean-Jacques Rousseau defendiam.

A APRENDIZAGEM OCORRE NA SALA DE AULA E NÃO NO MUNDO

A escola da era industrial coloca a sala de aula no centro do processo de aprendizagem. Mas nossa capacidade de aprender em qualquer ambiente formal, como a escola, depende em grande parte da possibilidade de aplicar novas ideias ou novos pontos de vista a desafios que são significativos para nós, no contexto de nossas vidas. Os múltiplos locais onde os jovens encontram oportunidades de aprender – a casa, os jogos com os amigos, a equipe esportiva, o grupo escoteiro ou a Internet – não são suficientemente considerados pela escola.

A HIPÓTESE SUBJACENTE É QUE A APRENDIZAGEM É MAIS EFICAZ QUANDO É INDIVIDUAL E QUE A COMPETIÇÃO ENTRE INDIVÍDUOS FAVORECE A APRENDIZAGEM.

O CONHECIMENTO É INTRINSECAMENTE FRAGMENTADO

A escola da era industrial baseia-se na hipótese de que o conhecimento é fragmentado e se desenvolve de acordo com disciplinas distintas: literatura, matemática, ciências naturais, geografia, história, filosofia... Quanto mais avançamos no conhecimento acadêmico, mais o campo do conhecimento se torna especializado e restrito. Mas a vida real é diferente, os problemas que encontramos são multifacetados, são sistêmicos. A teoria fragmentada do conhecimento é antitética à visão sistêmica que a ação sobre a realidade exige. O que importa para compreender um sistema não é o estudo de suas diferentes partes, mas o estudo das interações entre as diferentes partes. Em um mundo onde o pensamento sistêmico se torna um imperativo categórico para penetrar na complexidade das situações, a escola da era industrial mostra suas limitações.

A ESCOLA COMUNICA “A VERDADE”

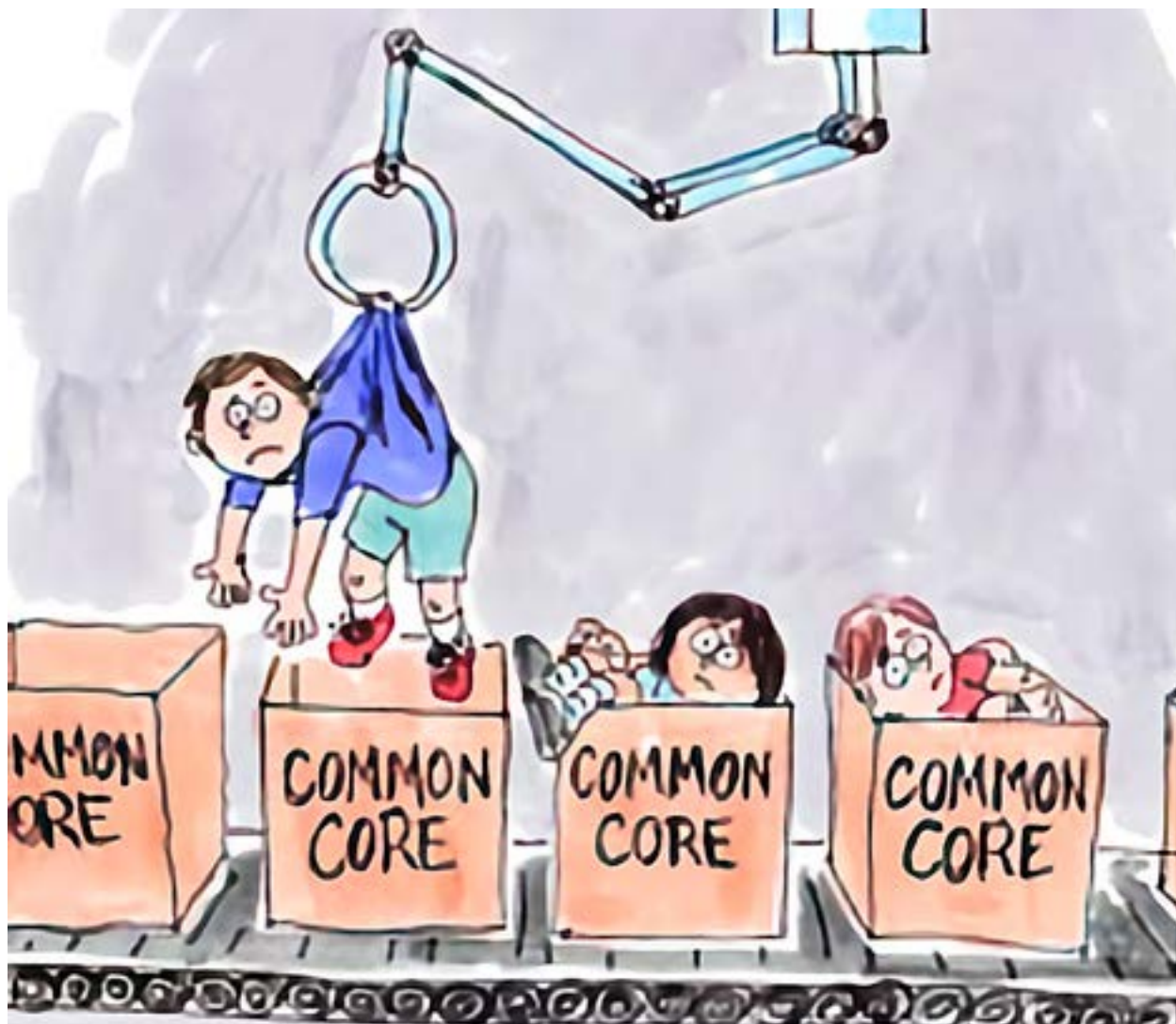
Na escola da era industrial, os professores tendem a comunicar o seu conhecimento não como o resultado de uma construção social, mas como uma verdade absoluta. Isso é consequência da crença numa pedagogia transmissiva. Os alunos não são chamados a explorar o objeto do conhecimento com espírito crítico, mas apenas a memorizar o conteúdo apresentado pelo professor como sendo a verdade.

A aprendizagem é inicialmente individual e a competição acelera a aprendizagem

A escola da era industrial considera o conhecimento como algo que é possuído pelos indivíduos. Os professores têm o conhecimento e os alunos devem adquiri-lo. A hipótese subjacente é que a aprendizagem é mais eficaz quando é individual e que a competição entre indivíduos favorece a aprendizagem. No entanto, um psicólogo russo, Lev Vygotsky, demonstrou que os processos mentais complexos começam como atividades sociais. As crianças conseguem realizar tarefas difíceis com o apoio de adultos ou de outras crianças e, quando suas habilidades estão mais consolidadas, tornam-se capazes de realizá-las sozinhas. Lev Vygotsky desenvolveu o conceito de “zona proximal de desenvolvimento”, que define como o leque de tarefas que a criança pode realizar com a ajuda e orientação de outras pessoas, mas ainda não consegue realizar de forma independente. A aprendizagem é, portanto, fundamentalmente uma atividade social: aprendemos melhor cooperando com os outros.

UM SISTEMA BUROCRÁTICO QUE DIFICILMENTE SE ADAPTA

A escola da era industrial, tal como o seu modelo, a **fábrica**, desenvolveu uma multiplicidade de funções diversas: professores de várias disciplinas, diretores, inspetores, conselheiros educacionais, orientadores, etc. A hipótese subjacente é que essa divisão do trabalho é necessária para desenvolver competências sólidas e trabalhar bem em conjunto. Mas, muitas vezes, não se percebe nesses diversos especialistas a necessidade de cooperar, nem o sentido de uma responsabilidade coletiva. Parece que muitas pessoas pensam que, se cada um trabalhar bem no seu canto, tudo ficará bem. As crianças e os pais muitas vezes experi-



Currículo comum

23

mentam um sistema muito fragmentado, onde o trabalho em equipe não existe. A realidade da escola da era industrial é que ela funciona como um sistema burocrático fechado em si mesmo e cujo objetivo principal, como em toda burocracia, é garantir sua própria permanência. É por isso que o sistema escolar é tão difícil de mudar.

A ESCOLA DA ERA INDUSTRIAL E O FRACASSO ESCOLAR

Nas pesquisas PISA3, enquanto cerca de 50% dos alunos franceses estão entre os melhores do mundo, 25 a 30% enfrentam grandes dificuldades. São aqueles que vêm de famílias desfavorecidas. No entanto, os alunos com

dificuldades tendem a se desligar progressivamente do trabalho escolar. Na França, cerca de 100.000 jovens, na maioria provenientes de meios desfavorecidos, abandonam anualmente o sistema escolar sem qualquer qualificação.

Será então que os pobres têm mau desempenho na escola porque são menos inteligentes e mais preguiçosos do que os alunos das classes mais favorecidas? Eles merecem continuar pobres?

De acordo com o Conselho Nacional de Avaliação do Sistema Escolar (Cnesco), o ambiente da sala de aula, a relação com os professores e outros alunos, o prazer ou o tédio que se sente em relação à aprendizagem, o sentimento

HÁ POUCO INCENTIVO À AJUDA MÚTUA E AO TRABALHO COLETIVO. PELO CONTRÁRIO, NUMA LÓGICA DE SELEÇÃO PROGRESSIVA, É A COMPETIÇÃO QUE É INCENTIVADA: HÁ AQUELES QUE “TÊM SUCESSO”, AQUELES QUE TÊM MENOS SUCESSO E AQUELES QUE FRACASSAM. ESTA SITUAÇÃO É CONSIDERADA “NORMAL” PELO SISTEMA, É A LÓGICA DA “MERITOCRACIA”.

de pertença e proximidade cultural com uma comunidade são fatores essenciais para o sucesso escolar. No entanto, o sistema escolar herdado da escola da era industrial dá pouca atenção a esses fatores

Os alunos não são envolvidos na avaliação e na tomada de decisões relativas à regulamentação da vida escolar.

Há pouco incentivo à ajuda mútua e ao trabalho coletivo. Pelo contrário, numa lógica de seleção progressiva, é a competição que é incentivada: há aqueles que “têm sucesso”, aqueles que têm menos sucesso e aqueles que fracassam. Esta situação é considerada “normal” pelo sistema, é a lógica da “meritocracia”.

Tudo leva os alunos menos bem-sucedidos a terem baixa autoestima e a autocensurarem-se na escolha de orientações.

Aceita-se o fracasso, que é associado a um menor esforço e trabalho. A responsabilidade pelo fracasso é atribuída ao aluno e não ao sistema.

Os alunos que obtêm melhores resultados são aqueles que melhor se adaptam ao sistema, porque têm uma espécie de convivência cultural com ele e integraram os seus códigos, ou seja, os filhos das classes privilegiadas e mé-

dias e, em particular, os filhos de professores.

INSISTIR NAS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS NÃO É SUFICIENTE

Paul Tough², citando os resultados de numerosas pesquisas nos Estados Unidos, destaca bem esse fenômeno, bem como o papel desempenhado pela segregação escolar. Para compensar o fracasso escolar, uma das ideias foi, de fato, constituir “turmas por nível”, agrupando alunos com dificuldades para permitir que tivessem mais sucesso, permitindo-lhes avançar ao seu ritmo com um apoio reforçado dos professores. Essa tendência foi espontaneamente reforçada pela atitude dos pais de classes privilegiadas, que naturalmente desejam enviar seus filhos para as “melhores escolas”, ou seja, aquelas que praticam a segregação social.

No entanto, a investigação demonstrou que as turmas homogêneas tinham um efeito positivo para aqueles que se encontravam nas “boas turmas”, mas um efeito negativo para aqueles que se encontravam nas “turmas fracas”. Com efeito, os professores tendem a adaptar-se ao nível da turma e a manifestar expectativas e exigências mais baixas para as turmas “menos boas”. Pelo contrário, as turmas heterogêneas tinham um efeito positivo para os alunos “fra-

2. Paul Tough, *How Children Succeed*, 2012

cos”, incentivando-os a progredir, sem ter um impacto negativo sobre os alunos mais à vontade.

Paul Tough insiste ainda no fato de que a cultura escolar tende a supervalorizar as competências cognitivas e a negligenciar as competências psicossociais, o que tende a acentuar as desigualdades escolares. De fato, se as crianças das classes média e alta geralmente têm melhor desempenho na sala de aula, não é porque são mais inteligentes, mas porque dominam melhor as competências psicossociais. Distinguem-se, de fato, dois tipos de competências:

As competências “duras” (hard skills) são as competências teóricas e acadêmicas, facilmente avaliáveis através de testes escolares:

As competências “suaves” (soft skills) são as competências psicossociais ou “competências para a vida”: competências de comunicação, resolução de problemas, competências emocionais, capacidade de recuperação após um fracasso (resiliência), competências de interação com os outros, autoconfiança, sentido de organização e planejamento, etc. São aquelas que formam o que às vezes chamamos de “caráter”. Elas são mais difíceis de avaliar.

Os jovens que vêm de meios desfavorecidos, marcados por dificuldades familiares e situações de estresse, têm menos oportunidades do que as crianças de meios mais favorecidos de adquirir essas competências “suaves”, daí sua maior vulnerabilidade ao fracasso escolar. Para facilitar o sucesso escolar, a escola deve, portanto, facilitar não só a aquisição de competências “duras”, mas também a aquisição de competências “suaves”, que não se adquirem

através de aulas, mas sim através da cooperação e da experiência.

Um dos elementos que fundamenta o interesse do Escotismo como Movimento Educativo Extracurricular é que ele é essencialmente orientado para a aquisição de competências psicossociais. É por isso que é um excelente complemento à escola: promove o sucesso escolar. Eduard Vallory, em seu “Relato” no início desta edição, explica isso muito bem.

[Voltar ao sumário](#)

AS PEDAGOGIAS COOPERATIVAS

DOMINIQUE BÉNARD



26

O MOVIMENTO DA NOVA EDUCAÇÃO

Em reação à escola-fábrica, o movimento da nova educação surgiu no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. Ele se inspira em uma longa tradição que remonta aos humanistas do Renascimento, como Montaigne e Rabelais, que escreveu: "A criança é um fogo a ser aceso, não um vaso a ser enchido", até Jean-Jacques Rousseau e Johann Heinrich Pestalozzi, pensador suíço, pioneiro da pedagogia moderna.

OS PRECURSORES

A partir do final do século XIX, uma extraordinária eclosão de pioneiros da pedagogia surge na Europa e nos Estados Unidos.

- Em 1889, Cecil Reddie abriu a escola de Abbotsholme com o projeto de livrar a escola inglesa de ensinamentos que ele considerava irrelevantes para a realidade. Ele questionou o espírito de competição permanente no qual as elites britânicas eram formadas. O esporte, ferramenta de competição, foi substituído por trabalhos manuais e trabalhos no campo. A educação moral ocupava um lugar importante, com os alunos mais velhos orientando os mais novos.
- Na França, Edmond Demolins inspirou-se em Cecil Reddie para fundar, em 1899, a escola Les Roches, em Verneuil-sur-Avre, na região da Normandia, França, que foi

durante muito tempo uma referência para a prática de métodos ativos.

- Nos Estados Unidos, John Dewey criou em 1896 as Laboratory Schools na Universidade de Chicago, onde experimentou as suas ideias em pedagogia - nomeadamente a educação para a democracia e a educação pela ação (learning by doing [aprendendo pelo fazer]) - que expôs numa série de artigos reunidos na sua principal obra sobre educação: *The School and Society* [Escola e a Sociedade] (1899).
- Na Espanha (Catalunha), Francesc Ferrer funda em 1901 a "Escola Moderna", um projeto educacional racionalista que promove a mistura, a igualdade social, a transmissão de um ensino racional, a autonomia e a ajuda mútua. Na Itália, Maria Montessori, uma das primeiras mulheres médicas italianas, criou um método pedagógico para crianças em idade pré-escolar e, em 1907, abriu a sua primeira Casa dei Bambini, no bairro popular de San Lorenzo, em Roma. Os componentes-chave da pedagogia Montessori são a livre escolha da atividade; a autodisciplina; o respeito pelo ritmo de cada um; e a aprendizagem pela experiência.
- Na mesma época, surge o Escotismo, fundado por Robert Baden-Powell em 1907, que desenvolve, no mundo do lazer fora da escola, princípios pedagógicos semelhantes: educação ativa e cooperativa baseada nos interesses dos jovens e na responsabilização. Baden-Powell desenvolveu contatos regulares com Maria Montessori.
- Na Alemanha, Georg Kerschensteiner, um discípulo de Dewey, promoveu a partir de 1908 o conceito de escola ativa (*Arbeitschule*), uma escola que ensina através da experiência prática. Paul Geheeb abriu



em 1910 a Odenwaldschule, na Alemanha, onde praticava a coeducação - ou mistura - de meninos e meninas, a organização do ensino no âmbito de um sistema flexível de percursos e a prática da cogestão pelos alunos.

- Na Polónia, Janusz Korczack, médico judeu polonês, criou em 1912 seu primeiro orfanato, Dom Sierot, que funcionava como uma "República das Crianças", com seu próprio Parlamento, Tribunal Jornal. Em novembro de 1940, Dom Sierot foi transferido para o gueto de Varsóvia. Verdadeiro herói da pedagogia, Janusz Korczack desapareceu em 1942, ao mesmo tempo que as crianças, decidindo acompanhá-las até as câmaras de gás de Treblinka.
- Na Suíça, em 1912, Edouard Claparède, um psicólogo suíço, criou em Genebra a Escola de Ciências da Educação, que se tornou o Instituto Jean-Jacques Rousseau. Ele demonstrou que a inteligência é uma função ativa de adaptação a novas

situações. Pierre Bovet, o primeiro diretor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, também se interessou pelo escotismo e traduziu para o francês Boys (Éclaireurs) de Lord Baden-Powell. Em 1921, publicou um pequeno livro intitulado *Le génie de Baden-Powell* (A genialidade de Baden-Powell). Junto com Adolphe Ferrière e Edouard Claparède, Pierre Bovet foi co-fundador, em 1925, do Bureau International de Educação (BIE), que em 1969 passou a fazer parte da UNESCO.

OS FUNDAMENTOS DA NOVA EDUCAÇÃO

Aos poucos, o movimento da nova escola se desenvolveu e se expandiu, apoiando-se nas recentes descobertas da medicina e da psicologia infantil, e construiu um corpo doutrinário:

- A nova educação se opõe, por definição, à pedagogia transmissiva – adotada pela escola-fábrica – na qual um professor, supostamente detentor de todo o conhecimento, o transmite aos alunos, supostamente ignorantes. Ela defende o princípio da participação ativa dos indivíduos em sua própria formação. Ela declara que a aprendizagem, antes de ser um acúmulo de conhecimentos, deve permitir aprender a aprender. Portanto, é necessário incentivar o espírito de exploração e cooperação a partir dos centros de interesse dos alunos.
- Ela defende uma educação holística que dá igual importância às diferentes áreas educativas: intelectual e artística, física, manual e social.
- A nova educação baseia-se nos princípios da pedagogia ativa. Para John Dewey, aprendemos fazendo (*"Learning by doing"*), Célestin Freinet fala de aprendizagem por *"tentativa e erro"*.

- A aprendizagem da vida social é considerada essencial. O respeito pela criança implica que as regras que regem a sua vida não sejam definidas apenas pelos adultos, mas por um sistema de governação no qual a própria criança é parte integrante.

Em 1921, Alphonse Ferrière, um educador suíço, criou a Liga Internacional para a Nova Educação (LIEN), cuja carta ele redigiu. Os congressos desta liga permitiram, até a Segunda Guerra Mundial, encontros entre numerosos pedagogos de diferentes países. Ele escreveu uma crítica contundente à escola da era industrial:

"E, seguindo as indicações do Diabo, criou-se a escola. A criança ama a natureza: colocou-se-a em salas fechadas. A criança gosta de ver sua atividade servir para alguma coisa: fez-se com que ela não tivesse nenhum objetivo. Ela gosta de se movimentar: obrigou-se-a a ficar imóvel. Ele gosta de manusear objetos: colocamo-lo em contato com ideias. Ele gosta de usar as mãos: colocamos em jogo apenas o seu cérebro. Ele gosta de falar: obrigamo-lo ao silêncio. Ele gostaria de raciocinar: obrigamo-lo a memorizar. Ele gostaria de buscar o conhecimento: servimo-lo pronto. Ele gostaria de se entusiasmar: inventamos as punições... Então, as crianças aprenderam o que nunca teriam aprendido sem isso. Aprenderam a dissimular, aprenderam a trapacear, aprenderam a mentir."

DA NOVA EDUCAÇÃO ÀS PEDAGOGIAS COOPERATIVAS

Para os pedagogos libertários dos séculos XVIII e XIX, como Joseph Jacotot, Sébastien Faure e Paul Robin, a cooperação é, essencialmente, uma subversão das relações de poder entre o *"mestre-suposto-saber"* e os *"alunos-supostos-aprender"*.

COMO AFIRMA PAULO FREIRE, ELES CONSIDERAM QUE ESSAS RELAÇÕES PREFIGURAM E LEGITIMAM AS RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO EM UMA SOCIEDADE PROFUNDAMENTE INJUSTA. PORTANTO, ELAS DEVEM SER ELIMINADAS DESDE A ESCOLA E SUBSTITUÍDAS POR UM APRENDIZADO COMUM PERMANENTE, NO QUAL TODOS COOPERAM UNS COM OS OUTROS PARA APRENDER JUNTOS O QUE AINDA NÃO SABEM.

Como afirmaria Paulo Freire, eles consideram que essas relações prefiguram e legitimam as relações de dominação dentro de uma sociedade profundamente injusta. É preciso, portanto, eliminá-las desde a escola e substituí-las por uma aprendizagem conjunta permanente, em que todos cooperam uns com os outros para aprender juntos o que ainda não sabem. Em vez de procurar classificar os alunos entre bons, menos bons e maus, a escola deve ter como objetivo fazer com que todos tenham sucesso.

AS COOPERATIVAS ESCOLARES

Na França, a pedagogia cooperativa tem suas raízes no movimento da “mutualidade escolar”, que surgiu no final do século XIX nas escolas populares. Os alunos são convidados a contribuir para constituir um fundo comum para fins de previdência e solidariedade. Eles se comprometem em atividades destinadas a gerar algum dinheiro, como a criação de coelhos ou a apicultura. Aos poucos, os alunos passam do status de membros da cooperativa escolar para o de cogestores e se envolvem na tomada de decisões relacionadas à organização da vida escolar.

O idealizador da escola cooperativa foi Barthélémy PROFIT, inspetor do ensino fundamental em Charente

e promotor da Educação Nova (ele participou da reunião fundadora da Liga Internacional para a Educação Nova em 1921). Em 1936, ele escreveu:

“Através da cooperação escolar, a escola, até então uma reunião de individualidades que se opunham umas às outras pela coerção e pela submissão excessiva, tornou-se uma associação de crianças que se disciplinam a si mesmas para assumir a responsabilidade pela melhoria das suas condições de vida e pelo progresso geral da classe, tanto do ponto de vista material como moral.”

CÉLESTIN FREINET

Na França, um dos principais concebedores da pedagogia cooperativa é, sem dúvida, Célestin Freinet. Nascido em 1896, participou na Primeira Guerra Mundial e foi gravemente ferido em outubro de 1917. Tornado professor no final da guerra, ficou incapacitado, devido aos ferimentos, de falar mais de 10 minutos com os seus alunos.

Ele mesmo explica que, por isso, teve que inventar outros métodos de ensino além da fala. Célestin Freinet quer, antes de tudo, despertar nas crianças o desejo de aprender: *“Todo método que pretende fazer beber um cavalo que não tem sede é lamentável. Todo método que abre o apetite pelo conhecimento e aguçar a poderosa necessidade de trabalhar é bom.”*

Para estimular essa necessidade de aprender, Freinet usa a vida cotidiana dos alunos e seu ambiente. A pedagogia Freinet se baseia em quatro pilares:



Célestin Freinet e seus alunos

1. A expressão livre, que permite levar em consideração as representações das crianças.
2. A cooperação, que permite o envolvimento dos alunos na aprendizagem e na regulação da vida escolar.
3. As técnicas educativas (passeios, correspondência escolar, impressão na escola) que abrem atividades reais e vivas.
4. A tentativa experimental, ou seja, a educação pela ação e pela experiência, que permite favorecer a fixação dos conhecimentos através da multiplicidade das experiências vividas.

Em 1926, Célestin Freinet criou a Cooperativa de Ensino Laico (CEL) para realizar, difundir e submeter ao teste do maior número possível de turmas as ferramentas pedagógicas que eram necessárias.

Em 1932, professor na aldeia de Saint-Paul de Vence, na França, Freinet enfrentou a oposição de uma municipalidade de extrema direita. Percebendo que tudo estava sendo feito para impedi-lo de continuar sua ação de reforma

pedagógica, ele decidiu criar sua própria escola em Vence. Lá, ele acolhe crianças pobres da periferia de Paris e muitos pequenos refugiados espanhóis que não falavam francês. Ele inventa várias ferramentas pedagógicas, entre elas os arquivos autocorretivos de trabalho individual, o "plano de trabalho" um contrato de trabalho individualizado entre o professor e os alunos e o Conselho Cooperativo para envolver os alunos na avaliação e nas decisões relativas à vida escolar. Durante a guerra, Freinet foi preso e internado num campo de concentração pelo regime petainista. A sua escola foi fechada.

Após a guerra, Célestin Freinet retomou suas atividades e, em 1947, criou o Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM), que reúne professores, formadores e educadores em torno dos princípios da pedagogia Freinet. Célestin Freinet tornou-se conhecido no exterior e, em muitos países, surgiram movimentos equivalentes ao ICEM.

No atual sistema escolar francês, milhares de professores são militantes do ICEM e implementam a pedagogia Freinet. Esta diversidade e influenciou muitas tentativas de reforma do ensino. Atualmente, está a viver um renascimento de interesse, tendo em conta os problemas recorrentes que o sistema escolar francês não consegue resolver.

A CLASSE COOPERATIVA

"Envolver-se em pedagogias cooperativas, escrevem Guillaume Caron e seus coautores, é defender uma certa visão da escola e da sociedade. Há na implementação de classes cooperativas um projeto político no sentido nobre da palavra..."

A classe cooperativa implementa esse projeto por meio de três elementos: Valores, Instituições e Técnicas Educativas.

NA SALA DE AULA COOPERATIVA, O PROFESSOR CRIA INSTITUIÇÕES COMO UM ESPAÇO DE MEDIAÇÃO ENTRE ELE E OS ALUNOS. ESSA MEDIAÇÃO PERMITE REGULAR AS INTERAÇÕES — PASSA-SE DE UMA DISCIPLINA IMPOSTA PARA UMA DISCIPLINA DESEJADA — E FAVORECE A COOPERAÇÃO.

VALORES

As classes cooperativas, explica Guillaume Caron, baseiam-se em um certo número de valores fundamentais que o professor afirma e compartilha com os alunos.

LIBERDADE, IGUALDADE E BENEVOLÊNCIA

A relação professor-aluno nas classes cooperativas é baseada, em primeiro lugar, na igualdade, na confiança, na escuta e na benevolência.

A sala de aula cooperativa rompe com os modelos comuns de ensino que colocam um adulto em uma posição de controle diante de jovens que não sabem nada sobre a matéria ensinada. Na sala de aula cooperativa, o adulto aceita que parte das decisões relativas às atividades das crianças lhe escapem. Ele compartilha seu poder com os alunos. Estes são colocados em uma situação de cogestores da sala de aula.

A benevolência se expressa no fato de se recusar o determinismo e a fatalidade: cada aluno é considerado capaz de ter sucesso, independentemente de seu histórico escolar.

FRATERNIDADE E COOPERAÇÃO EM VEZ DE COMPETIÇÃO

O sucesso é coletivo, embora se baseie no progresso individual.

A lógica da competição, sob a qual se camufla a suposta meritocracia, é descartada.

As pedagogias cooperativas valorizam a ajuda mútua e o trabalho coletivo para permitir que todos progridam.

A HETEROGENEIDADE COMO FORÇA

A pedagogia cooperativa não teme as diferenças de nível. Num contexto heterogêneo, o tutoria entre pares e o trabalho em equipe (ajuda mútua) fazem todo o sentido. As crianças demonstram mais prazer em estar na escola e são incentivadas a progredir e a aprender umas com as outras.

INSTITUIÇÕES

Na sala de aula tradicional, o professor está sozinho diante do grupo de alunos. Nessa situação, ele passa grande parte do tempo controlando o grupo e mantendo a disciplina. Ele domina mal as reações afetivas dos alunos, assim como as suas próprias. Na sala de aula cooperativa, o professor cria instituições como um espaço de mediação entre ele e os alunos. Essa mediação permite regular as interações — passa-se de uma disciplina imposta para uma disciplina desejada — e favorece a cooperação. Podemos distinguir três instituições principais: o Conselho Cooperativo e os espaços de expressão, as responsabilidades e as equipes, as leis e regras de convivência.

A sala de aula cooperativa define vários espaços de expressão onde os alunos têm a possibilidade de se expressar, sendo ouvidos e respeitados pelos outros. São instâncias democráticas onde todos têm igual direito à pa-



Conselho cooperativo

lavra, o que permite desenvolver competências de expressão, escuta, reflexão e tomada de decisão democrática.

O CONSELHO COOPERATIVO

O Conselho Cooperativo é uma reunião regular de toda a turma, durante a qual os alunos gerem a vida em comum e as instituições. "É a pedra angular do sistema", escreve Sylvain Connac. O Conselho Cooperativo, no ensino primário, reúne-se uma vez por semana. Presidido por uma das crianças, eleita pelos seus pares, o Conselho é simultanea-

mente uma instância de avaliação da vida escolar, de proposta e de decisão. Todos os membros do conselho expressam-se a título individual e têm um voto igual, sejam eles alunos ou professores. Segundo Fernand Oury, o Conselho Cooperativo é simultaneamente o olho, o cérebro, o rim e o coração do grupo.

- **Olho do grupo**, o Conselho revela a todos o comportamento de cada um. Durante um conselho, é difícil mentir ou enganar-se a si mesmo.

NA SALA DE AULA COOPERATIVA, O PROFESSOR CRIA INSTITUIÇÕES COMO UM ESPAÇO DE MEDIAÇÃO ENTRE ELE E OS ALUNOS. ESSA MEDIAÇÃO PERMITE REGULAR AS INTERAÇÕES — PASSA-SE DE UMA DISCIPLINA IMPOSTA PARA UMA DISCIPLINA DESEJADA — E FAVORECE A COOPERAÇÃO.

- Cérebro do grupo, o Conselho analisa o funcionamento da turma, a vida coletiva, os problemas e os conflitos, apresenta soluções e aprova-as.
- Rins do grupo, o Conselho purifica as dificuldades de relacionamento e os conflitos, colocando-os em palavras, facilitando assim a busca de soluções não violentas.
- Coração do grupo, o Conselho recebe informações, compartilha-as e permite a elaboração de projetos. Ele cria novos dinamismos.

Antes do Conselho, as crianças preparam a ordem do dia, inscrevendo o seu nome num jornal mural e o assunto que desejam abordar. O presidente da sessão utilizará este documento para distribuir a palavra e fazer avançar o Conselho. A ordem do dia típica do Conselho compreende as seguintes fases: introdução, balanço da semana, decisões do último Conselho, problemas, propostas, felicitações e agradecimentos, fim do Conselho.

O Conselho permite que as crianças adquiram competências de expressão e debate democrático, pensamento crítico, resolução de problemas e conflitos, tomada de decisão coletiva, elaboração e gestão de projetos. Todas essas competências psicossociais são essenciais para o sucesso escolar e social.

Nas turmas cooperativas, os alunos são pequenos cidadãos que constroem juntos e regulam a sua mini-sociedade. A democracia aprende-se e constrói-se, não se impõe.

O Conselho Cooperativo permite essa aprendizagem, promove a autoestima e o sentimento de pertença à comunidade.

“O QUE HÁ DE NOVO” (QDN)

É um momento de troca que geralmente ocorre no início da manhã. Permite que o professor não seja o único a resolver todos os problemas. A uma pergunta feita por uma criança, o professor pode responder: “Você vai falar sobre isso no QDN”. É um local para apresentar fatos da vida cotidiana dos quais se podem extrair atividades para a turma. Um presidente da sessão e um secretário são escolhidos voluntariamente.

O “BALANÇO METEOROLÓGICO”

Tem a mesma forma do QDN, mas ocorre no final do dia. É um espaço de livre expressão que permite às crianças fazer um balanço do dia e preparar o dia seguinte. O “balanço meteorológico” começa com uma “temperatura” do dia. Cada criança expressa com um gesto seu estado de satisfação com o dia. Se teve um bom dia e aprendeu bem, levanta a mão com os dedos abertos para representar um sol. Se está insatisfeita com o dia, levanta a mão com os dedos para baixo para significar chuva. Se o seu sentimento é intermediário, levanta o punho para representar uma nuvem. O presidente da sessão conta os sóis, as nuvens e as chuvas, fazendo assim o “balanço meteorológico” do dia, e depois dá a palavra àqueles que querem expressar-se, primeiro as chuvas, depois as nuvens e, por fim, os sóis.

Os problemas mencionados são anotados para serem abordados posteriormente no Conselho Cooperativo.

AS RESPONSABILIDADES E AS EQUIPES

AS PROFISSÕES

O professor, recomenda Sylvain Connac, deve evitar fazer tudo na sala de aula. Ao manter-se em segundo plano, ele revela funções necessárias à vida cooperativa da turma que não pode desempenhar sozinho. São as responsabilidades ou profissões. Quando surge a necessidade de uma nova profissão, o conselho questiona sua utilidade, delimita a natureza de suas funções e, em seguida, procura voluntários. Após algumas semanas, cada aluno consegue obter uma função que pensou ou que lhe foi proposta.

Entre os exemplos de funções, podemos citar: ajudar a digitar textos, ligar e desligar os computadores, distribuir os planos de trabalho, gerenciar a biblioteca da turma, cuidar do jornal mural, guardar o material didático, abrir as mensagens da internet, etc. O conjunto de competências que as crianças desenvolvem ao se comprometerem com sua função contribui para seu enriquecimento cognitivo.

OS TUTORES

No início do ano, todos os alunos que sentirem necessidade podem escolher um tutor entre aqueles que se voluntariaram para essa função. O tutor aceita, por um período determinado e com um objetivo específico, acompanhar um colega para que este se torne autônomo na área da tutoria.

Os tutores devem obter um certificado de tutor e respeitar a regra da tutoria: não pode haver uma relação dominante-dominado e é proibido ao tutor dar soluções, ele deve ajudar a encontrá-las. A pesquisa mostrou que, na tutoria, o principal beneficiário é aquele que ajuda, o tutor, pois, para ajudar, ele deve reformular seus conhecimentos, reorganizá-los e ver melhor o essencial. A função de tutor per-

mite aprender a aprender. É preciso, portanto, dar a cada criança a chance de se tornar tutor, por sua vez, em uma área que domina.

O PRESIDENTE DO DIA

Cada criança é presidente do dia, por vez. Sua função é presidir todos os momentos da reunião do dia: "O que há de novo?", "boletim meteorológico", etc. Ele deve lembrar as regras coletivas e ajudar aqueles que enfrentam problemas.

AS EQUIPES E OS REFERENCIADORES DE EQUIPE

As equipes são agrupamentos duradouros que não são formados apenas em torno de uma atividade, como os grupos de trabalho. Elas se baseiam na ideia de que se aprende melhor quando se pode contar com inter-relações e ajuda mútua. No trabalho em equipe, a discussão coletiva leva cada um a rever seus modelos mentais, as representações que tem de tal ou tal problema e, portanto, a abordá-lo sob um novo ângulo, com maior criatividade.

O referencial da equipe desempenha um papel fundamental: colocar suas competências e parte do seu tempo à disposição dos outros para permitir que trabalhem melhor juntos. Sylvain Connac recomenda definir um regulamento para o trabalho em equipe e formar os referenciadores da equipe, fazendo com que eles preparem um certificado especial.

AS LEIS E AS REGRAS DE VIDA

A escola, explica Sylvain Connac, abandonou as punições humilhantes (castigos físicos, chapéus de burro, trabalhos extras, etc.), mas muitas vezes não tem mais nada para marcar os limites, e a criança precisa de limites simbólicos entre si e seu ambiente.

ESTABELECE UM PROTOCOLO

Para definir esses limites, é necessário estabelecer um protocolo em dois níveis:

1. Cabe aos adultos, aos professores, apresentar as leis fundamentais, aquelas que estão na base de toda a vida social. Não se trata

A ESCOLA, EXPLICA SYLVAIN CONNAC, ABANDONOU AS PUNIÇÕES HUMILHANTES (CASTIGOS FÍSICOS, CHAPÉUS DE BURRO, TRABALHOS EXTRAS, ETC.), MAS MUITAS VEZES NÃO TEM MAIS NADA PARA MARCAR OS LIMITES, E A CRIANÇA PRECISA DE LIMITES SIMBÓLICOS ENTRE SI E SEU AMBIENTE.

de leis jurídicas, mas sim de leis simbólicas que permitem à humanidade viver. Elas dizem respeito a valores universais, à democracia e ao ser humano. Trata-se, por exemplo, da recusa da violência, da recusa da injustiça, do respeito pela dignidade e pela integridade de cada um, da não discriminação, etc. O professor mostra a importância dessas regras, evitando negociá-las, pois elas são imutáveis e indiscutíveis.

2. A partir dessas leis fundamentais, as crianças são chamadas a discutir e definir regras de vida e códigos de conduta, que dizem o que é proibido, o que é permitido e as sanções que se incorre se não forem respeitados. As regras de vida são propostas, discutidas e decididas pelo Conselho Cooperativo para regular e melhorar a vida do grupo. Elas estão a serviço da convivência. Portanto, elas podem ser modificadas. "As regras de vida e os códigos de conduta não são impostos. Eles só têm valor se forem construídos com
3. as crianças, com o objetivo de delimitar de forma ideal o que é da ordem das liberdades individuais e o que diz respeito à vida coletiva." (Sylvain Connac)

AS SANÇÕES

A sanção é o meio de garantir o respeito pelo cumprimento efetivo de um direito ou de uma obrigação. É o Conselho Cooperativo que determina as sanções em caso de incumprimento das leis ou regras. Para evitar que as crianças caiam na armadilha de criar um conjunto de punições inadequadas e humilhantes, devem existir referências que orientem a elaboração de um sistema de sanções:

- Não há sanções coletivas. Toda sanção é dirigida a uma pessoa.
- A sanção incide sobre atos e fatos, e não sobre intenções.
- A sanção é acompanhada de um procedimento reparador destinado à vítima, comprovando que o culpado compreendeu seu erro.
- A sanção pode corresponder à privação do exercício de um direito por um determinado período.

TÉCNICAS EDUCATIVAS

A pedagogia cooperativa implementa uma série de técnicas educativas destinadas a promover a aprendizagem. É impossível citá-las todas aqui, mas podemos mencionar algumas.

PLANOS DE TRABALHO E PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A pedagogia cooperativa visa adaptar os seus métodos aos diferentes modos de aprendizagem dos alunos. Ela procura permitir que o aluno aprenda sozinho, num contexto cooperativo, ao seu próprio ritmo, seguindo um percurso diversificado. Para isso, utiliza planos de trabalho individuais, preenchidos semanalmente, que permitem aos alunos participar nas atividades desejadas, conforme as suas aptidões, e planejar o trabalho a realizar sem esperar pelos outros.

TEXTO LIVRE PARA UMA APRENDIZAGEM VIVA DA LÍNGUA

A prática do texto livre consiste em deixar o aluno escrever "quando quiser, onde quiser, como quiser". O texto livre permite, acima de tudo, que a criança se expresse; em um segundo momen-

to, ela terá a oportunidade de se apropriar dos códigos da expressão escrita. Uma regra é aplicada: "Se somos livres para escrever tudo, não podemos publicar qualquer coisa de qualquer maneira". Em seguida, são feitas revisões e correções dos textos, escritos, espontaneamente, individualmente ou em grupo.

CORRESPONDÊNCIA E DIÁRIO ESCOLAR PARA AMPLIAR O MEIO DE VIDA E OS INTERESSES

A correspondência interescolar, introduzida por Célestin Freinet na década de 1920, visa abrir a sala de aula para o mundo exterior, para outras realidades, outras culturas. Cada turma é emparelhada com outra pertencente a meios geográficos e culturais diferentes. A cada quinze dias, cada criança escreve para um correspondente dessa turma e desenvolve com ele ou ela laços de amizade.

Os jornais escolares, outrora produzidos nas turmas Freinet numa pequena gráfica, são agora produzidos em computador. Os alunos são convidados a produzir textos para o jornal com o objetivo de promover a aprendizagem da leitura e da escrita. Todos os textos propostos são publicados. No entanto, o jornal escolar também tem um objetivo de comunicação, por isso é necessário que seja lido e que as crianças tenham consciência disso. Os leitores externos à escola podem obtê-lo através de uma assinatura.

CRIAÇÕES MATEMÁTICAS

Numa abordagem semelhante ao "texto livre", cada aluno é convidado a realizar uma criação matemática e, em seguida, a trocá-la com os outros, com o objetivo de reagir, questionar e pesquisar em conjunto. A partir das criações matemáticas estudadas, com a ajuda do professor, a turma identifica leis ou ferramentas.

PESQUISAS DOCUMENTAIS, CONFERÊNCIAS INFANTIS E SAÍDAS DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa documental é uma atividade

desenvolvida pelos alunos para buscar respostas para perguntas que os motivam, em vez de receber respostas para perguntas que eles não fizeram. Isso os leva não apenas a aprender uma série de conhecimentos declarativos (capitais dos países, datas históricas, definições), mas também a desenvolver competências relacionadas aos métodos dos pesquisadores (aprender a aprender).

As conferências infantis são um exercício do mesmo tipo, mas desta vez orientado para a preparação de uma apresentação para toda a turma sobre um tema escolhido.

A saída de investigação é uma atividade fora da escola cujo objetivo é trazer objetos, sons, cheiros, sensações, imagens, todo o tipo de elementos que possam ser explorados em sala de aula.

DISCUSSÕES COM OBJETIVO FILOSÓFICO

"A maior força da classe cooperativa, escreve Sylvain Connac, é inegavelmente sua capacidade de acolher o vivo, apoiar-se nele e tratá-lo de forma que os acontecimentos da vida cotidiana das crianças e da escola se tornem fontes de aprendizagem e emancipação."

Alguns desses eventos são as perguntas que as crianças trazem e às quais podemos responder por meio do Conselho Cooperativo ou das QDN, por meio de pesquisas ou apresentações. Mas, às vezes, os alunos trazem perguntas mais difíceis, de natureza filosófica, às quais não podemos responder por meio de pesquisas pessoais ou apresentações para a turma. O professor pode então propor uma "discussão com objetivo filosófico", que não visa transmitir conhecimentos, mas permitir o desenvolvimento do pensamento pessoal.

As regras de funcionamento da discussão são as da democracia: todos têm o mesmo direito de falar, ouvimos quem se expressa, baseamo-nos no que acabou de ser dito, evitando repeti-lo... O professor introduz e



Trabalho em equipe

explica as exigências intelectuais da filosofia:

- conceptualizar (definir os termos que se utilizam para evitar divergências de interpretação),
- problematizar (procurar e formular o que cria dúvida nas afirmações desenvolvidas),
- argumentar (explicar com a razão o que prova a veracidade ou a inexatidão das teses defendidas).

AVALIAÇÃO POR CINTOS DE COMPETÊNCIA

A avaliação visa medir a evolução do desempenho dos alunos para que eles possam estimar seu progresso e identificar as áreas em que devem se esforçar mais. É importante também para dar às famílias a possibilidade de acompanhar o que está sendo construído na escola. Por fim, permite ao professor ajustar seus materiais didáticos às características dos alunos.

A pedagogia cooperativa desconfia das notas, que criam um clima relacional mais propício à competição do que à cooperação e não produzem uma visão precisa das áreas de domínio do aluno.

Fernand Oury propôs uma técnica de avaliação diferente, inspirada nas faixas dos judocas, capazes de cooperar apesar das diferenças de nível no grupo.

Uma faixa representa um nível de domínio correspondente a um conjunto de competências identificadas. Elas são divididas em várias cores: rosa, branco, amarelo, laranja, verde, azul, marrom e preto. O sistema de faixas permite ao professor levar em conta as competências mobilizadas pelos alunos, ao mesmo tempo, em que torna a heterogeneidade do grupo um fator de aprendizagem, em vez de um apelo à competição. As diferenças de nível alimentam a dinâmica de cooperação, em particular através da prática da tutoria.

38

Trata-se também de permitir que as crianças participem em atividades que correspondam ao que são capazes de fazer, ou seja, o que Vygotsky denomina zona proximal de desenvolvimento: aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha, mas que pode realizar com a ajuda dos outros.

CONCLUSÃO

As pedagogias cooperativas, desenvolvidas na sequência do movimento da Educação Nova, têm provado a sua eficácia há décadas, motivando os alunos a aprender, ensinando-os a aprender e combatendo o insucesso escolar.

Por que razão ainda não são aplicadas? A sua generalização implica que as autoridades escolares reforcem a formação dos professores para os capacitar para implementar uma pedagogia ativa e cooperativa. Isso está ao alcance das mãos.

No âmbito extraescolar, o escotismo, por exemplo, cujo método é surpreendentemente semelhante ao das classes cooperativas, prova que é possível, sem muitos recursos, formar voluntários para a implementação de uma pedagogia capaz de ajudar os jovens a adquirir as competências necessárias para encontrar o seu caminho na vida e dar uma contribuição significativa à sociedade. A escola da era industrial é incapaz de responder às exigências educativas dos novos tempos. O advento da Nova Educação é uma necessidade.

[Voltar ao sumário](#)

COOPERAR PARA APRENDER OU APRENDER A COOPERAR

SYLVAIN CONNAC

ENTREVISTA REALIZADA POR DOMINIQUE BÉNARD



39

Bom dia, Sr. Connac, obrigado por aceitar esta entrevista. A primeira pergunta que gostaria de lhe fazer é sobre as origens das pedagogias cooperativas. Não devemos situá-las nos pedagogos libertários como Sébastien Faure, na França, ou Francisco Ferrer Guardia, na Catalunha, que, aliás, foi executado pelas autoridades espanholas...

SC - Sim, foi ele quem, ao morrer, teria gritado "Viva a escola moderna!"

E depois há toda a corrente da Escola Nova, que se desenvolveu a partir do final do século XIX e ao longo do século XX.

SC - Sébastien Faure, nunca me aproximei muito dele porque, assim que comecei meus estudos em ciências da educação, me fizeram

NA VERDADE, ENCONTRAMOS VÁRIAS INFLUÊNCIAS: AS REVOLUÇÕES SOCIAIS, COMO VOCÊ OBSERVOU, AS INFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS PRINCIPALMENTE RELIGIOSAS E TAMBÉM AS INFLUÊNCIAS DO QUE SE CHAMAVA DE “AUTOGOVERNO”, AS “REPÚBLICAS INFANTIS”. NÃO CONSEGUIMOS EXPLICAR POR QUE, NO SÉCULO XIX E NO INÍCIO DO SÉCULO XX, ENCONTRAMOS ESSA LÓGICA DAS REPÚBLICAS INFANTIS EM QUASE TODO O MUNDO...

ler testemunhos que provavam que ele era um pedagogo pedófilo. Para mim, isso é inaceitável.

Ah, não sabia disso!

SC - Ele teria se aproveitado da escola La Ruche, que fundou, para viver em quase autarquia com crianças. Descreveu cenas de abusos sexuais e até mesmo de pedagogia do abuso sexual à noite, no seu quarto. Sébastien Faure é bastante peculiar... Se, no plano político, ele teve um compromisso pacifista bastante interessante, no plano pedagógico, a Ruche não é um exemplo. Isso pode ser encontrado no Métro, um dicionário online sobre o movimento operário e o movimento social. Lá, podemos encontrar uma ficha sobre Francisco Ferrer e também sobre Sébastien Faure. O próprio funcionamento da escola La Ruche não era novo, inspirava-se muito no funcionamento da escola Summer Hill, fundada por Alexander Sutherland Neill, mas sem nenhuma inovação extraordinária.

Bem, vamos esquecer Sébastien Faure...

SC - Acho que as origens da cooperação devem ser encontradas principalmente nas experiências sociais do século XIX, como as de Robert Owen ou Etienne Cabet, as “fraternidades autogestionárias”, os “falanstérios” ou “familistérios”. E também a abordagem mutualista de Proudhon. Tudo isso influenciou muito tudo o que aconteceu depois no campo da educação. A história do engajamento

de Robert Owen mostra bem que havia uma vontade de encontrar uma alternativa ao capitalismo. Houve, portanto, experiências sociais de vida cooperativa que influenciaram vários pedagogos, que acharam que seria interessante incentivar, através da educação, os povos a adotarem essas alternativas de vida. Houve até experiências de cooperação anteriores a esses movimentos políticos e sociais. As primeiras formas de cooperação em contextos escolares podem ser encontradas no que se chamava de “alunos prefeitos” ou “alunos oficiais”, de que tanto falava Jean-Baptiste de la Salle. Tratava-se de associar alunos no acompanhamento de outros alunos. Encontramos formas de cooperação, no século XVII, no que pode ser considerado o primeiro tratado de pedagogia: “A Grande Didática”, de Comenius.

No século XVIII, destacam-se as “escolas participativas e recíprocas” dos órfãos de Paris. É preciso citar também o que se chama de “ensino mútuo”, que, na minha opinião, não tem nada a ver com o movimento social e operário, mas se baseia mais na estrutura da Igreja Reformada para pensar a escola. Usando um método que colocava alunos como monitores, um único adulto podia dar aula para centenas de crianças.

Na verdade, encontramos várias influências: as revoluções sociais, como você observou, as influências pedagógicas principalmente religiosas e também as influências do que



República dos jovens: assembleia de jovens na aldeia-escola de Longueil-Annel (Suíça), fotografia de Ernst Koehli, durante a Segunda Guerra Mundial. (Zurique, Arquivos Sociais Suíços, acervo da Oseo.)

se chamava de “autogoverno”, as “repúblicas infantis”. Não conseguimos explicar por que, no século XIX e no início do século XX, encontramos essa lógica das repúblicas infantis em quase todo o mundo: na Inglaterra, com a famosa escola de Bedales, fundada por John H. Badley em 1893; na Polônia, com Janusz Korczak e o orfanato Dom Sierot; na Alemanha, com a escola de Paul Geheeb e as school cities nos Estados Unidos; e ainda a famosa

“Escola Moderna” de Francisco Ferrer Guardia, que está na origem da denominação de escola moderna.

Estas experiências de “*repúblicas infantis*” influenciaram muito as “*cooperativas escolares*” que ainda hoje existem com o movimento do Office Central de Coopération à l'Ecole (OCCE) [Escritório Central de Cooperação Escolar]. Os três fundadores da OCCE, Barthélémy Profit, Emile Bugnon e Célestin Frei-

DEPOIS, HÁ ORIGENS UM POUCO MAIS RECENTES ... E, EM PARTICULAR, OS TRABALHOS DOS NEO-PIAGETIANOS, OU SEJA, TODOS AQUELES QUE SE INTERESSARAM PELA DIMENSÃO SOCIAL DA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA. APRENDER É CONSTRUIR NOVAS REPRESENTAÇÕES, MAS ESSE PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SERIA FACILITADO PELA RELAÇÃO SOCIAL

net, inspiraram-se muito nessas práticas das repúblicas infantis para criar as cooperativas escolares, mas não com o mesmo objetivo. O objetivo era educar as crianças para o conceito de mutualismo. Hoje, esse conceito é totalmente comum para nós – seguros, etc. –, mas houve um período em que foi necessário convencer os adultos dos benefícios do mutualismo e, como isso era bastante difícil, surgiu a ideia de passar pela educação das crianças. Assim, foram criadas as “cooperativas no final do ano letivo”, com tensões desde o início entre Profit e Bugnon.

42

Para Emile Bugnon, o objetivo da cooperativa escolar era educar as crianças para o mutualismo, enquanto para Profit se tratava mais de educar as crianças para o compromisso cidadão. Hoje, na OCCE, ainda encontramos essa tensão: o objetivo é fazer viver as cooperativas ou educar para alternativas de vida social através da cooperação? Estive no congresso deles há algumas semanas e eles ainda não estão claros sobre isso. E depois houve o movimento Freinet, o Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM). Célestin Freinet falava de cooperação entre crianças, referindo-se muito às repúblicas infantis e à cooperação escolar, mas o Movimento Freinet é mais um movimento cooperativo de adultos do que uma verdadeira pedagogia da cooperação. O que Freinet desenvolveu foi sim... as crianças cooperam... nomeadamente através do que ele chamava de reuniões cooperativas, mas o que está no cerne da pedagogia Freinet é o que ele chama de “tentativa experi-

mental”, que não é a pedagogia mais cooperativa que existe. O projeto da OCCE, por exemplo, é muito mais cooperativo do que a pedagogia Freinet.

Depois, há origens um pouco mais recentes com os trabalhos científicos e, em particular, os trabalhos dos neo-piagetianos, ou seja, todos aqueles que se interessaram pela dimensão social da abordagem construtivista.

Aprender é construir novas representações, mas esse processo de construção seria facilitado pela relação social. Podemos distinguir três grupos de influência: aqueles que estão na origem da noção de conflito sociocognitivo, ou seja, Perret-Clermont, Doise, Mugny, Lev Vygotsky, cujos trabalhos surgiram muito antes dos outros, mas que foram traduzidos tardiamente para o inglês e o francês e que propôs a noção de zona proximal de desenvolvimento, ou seja, zona onde se aprende através da interação com os outros, o que é totalmente compatível com a noção de *etayage* de Jérôme Bruner – são ideias um pouco semelhantes – e depois há uma terceira influência, que são todos os trabalhos de Bandura, o que se chama aprendizagem por vicariedade [também conhecida como aprendizagem social ou por observação], que foram retomados na França por um psicólogo chamado Maurice Rochat, que explica que se pode aprender através do processo de desconstrução-reconstrução, mas também através de outro processo, social, o da observação-imitação. Foi a isso que ele chamou vicariedade. Portan-



A zona de desenvolvimento proximal de Lev Vygotsky

to, há muitas influências e não se sabe quem realmente introduziu a cooperação na educação.

A própria noção de escola é cooperativa. O fato de reunir várias crianças em um mesmo lugar com um professor é, em si, uma forma de cooperação. A escola é uma alternativa ao preceptorado. Assim que surgiram os locais de ensino, as primeiras formas de cooperação apareceram inevitavelmente.

E como se situa a pedagogia institucional nesse conjunto? Ainda se fala de pedagogia institucional hoje em dia?

SC - Sim, fala-se muito sobre isso. Ao contrário de todos os movimentos que acabamos de mencionar, a pedagogia institucional é um conceito muito recente. Ela surgiu em 1963, por ocasião de uma cisão entre o movimento Freinet e os irmãos Oury (Jean e Fernand), que se separaram por razões humanas, por desentendimentos, e não por divergências pedagógicas. Eles encontraram então uma oportunidade de existir aproximando-se da noção de inconsciente. Assim, passou a ser chamada de "pedagogia institucional" porque não podia mais ser chamada de "pedagogia Freinet" e porque existia a psicoterapia institucional de Jean Oury. A pedagogia institucional é uma pedagogia da

cooperação, já que um dos pilares da pedagogia institucional é a noção de grupo.

A pedagogia institucional, muito mais do que a pedagogia Freinet, foi influenciada pela dinâmica de grupo dos psicólogos americanos. É uma pedagogia muito viva, existem muitos grupos na França e, na verdade, há mais pesquisas sobre a pedagogia institucional do que sobre a pedagogia Freinet.

A pedagogia Freinet é um pouco particular no sentido de que o movimento Freinet enfrenta atualmente um grande problema coletivo, que é a tendência de se definir como um "método natural", apresentada como uma espécie de dogma, mas o fato de ter um pensamento dogmático é propriamente inadequado para uma abordagem científica. A pedagogia Freinet parece algo extremamente fechado e é por isso que há poucos pesquisadores interessados nela hoje em dia. Não estou muito otimista quanto à sua evolução, aliás.

Comecei minha carreira como orientador escolar e profissional na Normandia e estava bastante entusiasmado com o que via da pedagogia Freinet em algumas escolas. Essa pedagogia ainda é bastante difundida hoje na França?

A APRENDIZAGEM É, ACIMA DE TUDO, UMA ATIVIDADE DO ALUNO. O PROFESSOR, O FORMADOR, O EDUCADOR SÓ PODEM SER ACOMPANHANTES DESSE PROCESSO DE APRENDIZAGEM. ESSA IDEIA LEVOU A UM INTERESSE PELA DIMENSÃO SOCIAL: O QUE É QUE, NUMA RELAÇÃO, CONTRIBUI PARA A COGNIÇÃO, SE SÓ PODEMOS APRENDER POR NÓS MESMOS?

SC - É difícil quantificar, porque, seguindo o princípio da liberdade pedagógica, é possível aplicar muito bem a pedagogia Freinet sem estar afiliado ao movimento Freinet. No entanto, mesmo que haja muitos, em proporção ao número de escolas e turmas na França, certamente não são a maioria. Na Normandia, conheço bem a escola Freinet de Hérouville-Saint Clair, não sei se é essa que você conhece...

Não, a que eu visitava com frequência era a de Lyons-la-Forêt.

SC - Na Normandia, ainda há muitas turmas que funcionam segundo a pedagogia Freinet porque há uma figura que mantém isso, é Henri Peyronie, um pesquisador da Universidade de Caen, que trabalhou toda a sua vida sobre a pedagogia Freinet e explicou que a pedagogia Freinet não era a pedagogia de um único homem, mas a pedagogia de todo um movimento, o que é um pouco contestado hoje por alguns "guardiões do templo" que dizem que Freinet é apenas o que Freinet disse e escreveu. O que é muito contestável.

Para aprofundar a compreensão das pedagogias cooperativas, gostaria que você me explicasse a diferença, na qual você insistiu em seus escritos, entre comportamento cooperativo e organização colaborativa.

SC - Bem, isso corresponde a trabalhos muito mais recentes, porque estão ligados à atenção dada nos últimos anos - é muito recente - ao conceito de cognição. Hoje sabemos descre-

ver muito melhor, principalmente graças às ciências cognitivas, os fenômenos cognitivos, ou seja, o que acontece no cérebro para designar o que chamamos de aprendizagem. Há um elemento que é consenso quando nos interessamos por isso, que é o fato de que só podemos aprender por nós mesmos.

A aprendizagem é, acima de tudo, uma atividade do aluno. O professor, o formador, o educador só podem ser acompanhantes desse processo de aprendizagem. Essa ideia levou a um interesse pela dimensão social: o que é que, numa relação, contribui para a cognição, se só podemos aprender por nós mesmos? Isso levou a distinguir a noção de cooperar daquela de colaborar. Ambas se assemelham porque pertencem a um conjunto mais amplo que poderíamos chamar de conjunto de interação ou inter-relação. Ambas favorecem o intercâmbio, há uma ação combinada tanto na cooperação quanto na colaboração.

Mas o que é específico da colaboração é o fato de agir em prol de um objetivo comum. Várias pessoas se unem para tentar ser mais rápidas, mais eficientes, mais eficazes na consecução de um objetivo comum. Portanto, é difícil colaborar, isso exige muita inteligência, organizações bastante rigorosas e meticolosas, que nem sempre conseguimos manter.

É por isso que, no mundo empresarial ou no trabalho em geral, nem sempre conseguimos organizar a colaboração. Muitas vezes, trata-se apenas de coordenação, ou seja, existe um sistema um pouco vertical, com uma pessoa



responsável por transmitir as informações e organizar o trabalho de cada um. É muito mais fácil, não é necessariamente mais eficaz porque não se conta com a participação das pessoas, mas é muito menos arriscado.

A colaboração é mais interessante em termos de mobilização dos atores, mas justamente porque nos preocupamos em mobilizar os atores, há fenômenos humanos que intervêm na forma de conflitos relacionais e que tornam a colaboração mais difícil.

Portanto, o princípio da colaboração é tender para um objetivo comum e, portanto, que cada um dê tudo o que tem para atingir esse objetivo, mas isso é feito com base em uma divisão do trabalho que leva em consideração os talentos de cada um. De acordo com a formação inicial, as aptidões e as competências de cada um, todos participarão na medida do possível para alcançar o objetivo comum. Portanto, é o que poderíamos chamar de inteligência coletiva... A colaboração

é bastante interessante quando se quer realizar algo...

Cooperar, por outro lado, é simplesmente agir com os outros. Não se age necessariamente para trabalhar com outra pessoa, não se age necessariamente com outra pessoa porque se tem um objetivo comum. Uma situação de comunicação não é necessariamente uma situação de colaboração, mas é uma situação de cooperação.

E assim, percebemos que quando tentamos fazer os alunos colaborarem para aprender, há um problema. Muitas vezes, a divisão do trabalho reforça os talentos iniciais dos alunos. Essa é a tese de Philippe Meirieu e dos trabalhos de um pedagogo da cooperação chamado Roger Cousinet, que já havia falado sobre isso. Ao organizar o trabalho dos alunos por meio da colaboração, eles se dividem as tarefas de acordo com aqueles que já sabem fazer, e essa divisão é profundamente desigual.

Philippe Meirieu fala de uma distribuição com “conceituadores”, “executores”, “desempregados” e “atrapalhadores”. E os únicos que podem esperar aprender alguma coisa são os conceituadores, porque são os únicos que têm uma atividade cognitiva e, justamente, tornam-se conceituadores porque são os mais competentes.

A diferença entre cooperar, agir com os outros, e colaborar, trabalhar com os outros, pode ser um pouco anedótica, exceto na pedagogia, porque se fizermos os alunos colaborarem, caímos numa deriva pedagógica terrível: nenhum aluno aprende nada e, além disso, provocamos um aumento das disparidades e das desigualdades sociais existentes.

Muito interessante!

SC - O princípio é pensar em pedagogias cooperativas que não sejam colaborativas, ou seja, pedagogias cooperativas que dão aos alunos a possibilidade de trabalhar com, por e para os outros, mas sem esquecer que o objetivo é individual.

Ou seja, o objetivo de uma pedagogia cooperativa não é uma meta comum, é uma meta individual e, por ser individual, é totalmente compatível com as exigências da cognição, pois só podemos aprender por nós mesmos. Ao estudar como a cooperação pode ajudar os alunos a aprender, identificamos três grandes áreas:

O primeiro é o apoio mútuo: quando temos uma tarefa a realizar, o fato de poder contar com ajuda potencial e apoio em nosso ambiente nos permite lutar contra o sentimento de isolamento e a tentação de desistir.

A segunda solicitação da cooperação é o fato de poder obter, graças aos outros, ideias que nunca teríamos tido sozinhos e vice-versa. É o que chamamos de dimensão da complementaridade. É isso que leva alguns alunos a

dizer: “Quando trabalho com outras pessoas, é como se tivéssemos vários cérebros!”.

E a terceira ideia, que é ao mesmo tempo a mais trabalhada a nível científico e a menos compreendida a nível pedagógico, é a cooperação em termos de fonte de conflitos, pois o fato de não se estar de acordo numa situação cooperativa leva cada sujeito em desacordo a questionar a solidez das suas próprias certezas e, portanto, a abrir-se ao questionamento e a uma reconfiguração da aprendizagem. Aqui encontramos os trabalhos sobre a força do conflito sociocognitivo como vetor de conflito cognitivo.

É realmente muito interessante. Gostaria então de passar à minha próxima pergunta: na sua opinião, qual é o interesse das pedagogias cooperativas para responder às insuficiências do sistema escolar francês? Em particular, o fato de não conseguir reduzir as desigualdades sociais. Qual é a sua opinião sobre este ponto?

SC - Bem, como acabamos de ver, se não tomarmos cuidado, as pedagogias cooperativas podem aumentar as desigualdades sociais. E é um pouco isso que se critica na pedagogia Freinet, especialmente hoje, porque ela tem dificuldade em diferenciar entre cooperar e colaborar ou em conceber as atividades cooperativas como potencialmente assimétricas. Observa-se, por exemplo, que são sempre os mesmos que ajudam os outros, são sempre os mesmos que precisam de ajuda, mas não pedem ajuda... quando os alunos são colocados em grupos, fazem de tudo para não discordar, adotam uma solução fácil que minha colega da Universidade de Nanterre, Marianne Dion, chama de “consenso de complacência”. Ou seja, identificar quem é o mais competente, pedir a opinião dele e dizer “Tudo bem, concordo com você”. Em trinta segundos, terminamos o que temos que fazer e pode-

UM SEGUNDO INTERESSE DAS PEDAGOGIAS DA COOPERAÇÃO, ESPECIALMENTE COM PRECEITOS COMO A AJUDA MÚTUA E A TUTORIA, É O FATO DE DAR AOS ALUNOS A POSSIBILIDADE DE SOLICITAR AJUDA POR INICIATIVA PRÓPRIA QUANDO SE SENTEM EM DIFICULDADES, PARA DESBLOQUEAR UMA SITUAÇÃO.

mos discutir outra coisa. É uma solução fácil que é terrível nas salas de aula. Tudo isso, se você quiser, toda essa confusão, são armadilhas enormes que podem muito rapidamente transformar organizações cooperativas em vetores de aceleração das desigualdades.

Não há diferenciação?

SC - Ah, sim, há uma diferenciação, justamente. Trabalho com uma colega belga, chamada Sabine Khan, que diz que, nesse caso, a diferenciação é ver os melhores terem sucesso e todos os outros pararem de trabalhar! É uma diferenciação terrível! E que se baseia nas origens sociais e culturais dos alunos!

Então, como as organizações cooperativas podem lutar contra o desenvolvimento dessas desigualdades? Bem, estamos trabalhando nisso hoje, mas é uma preocupação muito recente. Há vários interesses, o primeiro é o recrutamento dos alunos, o fato de dar aos alunos a oportunidade de trabalhar com outros e, portanto, correr menos risco de ter dificuldades sozinhos. O conceito de engajamento de Jerome Bruner é interessante nesse sentido.

Um segundo interesse das pedagogias da cooperação, especialmente com preceitos como a ajuda mútua e a tutoria, é o fato de dar aos alunos a possibilidade de solicitar ajuda por iniciativa própria quando se sentem em dificuldades, para desbloquear uma situação. Meu colega da Universidade de Bordeaux, Alain Maudry, trabalhou muito sobre isso.

Outro interesse da cooperação é a importância dada ao conflito. Ou seja, o fato de insistir com os alunos sobre o interesse das divergências. De fato, muitas vezes, o que acontece quando se coloca alunos em grupo é a tentativa do consenso complacente. Mas percebemos que, mesmo que eles usem essa estratégia de evasão, isso dá a possibilidade, em seguida, para toda a turma mediar todas as ideias diferentes que foram emitidas dentro dos grupos e, a partir dessa diversidade de opiniões, fazer surgir o conflito sociocognitivo.

Existem muitas pistas muito promissoras sobre a organização da cooperação para combater as desigualdades, mas desde que os educadores que utilizam estas técnicas estejam conscientes das possíveis derrapagens. Por exemplo, deixar claro a diferença entre o monitoramento, tal como era utilizado no ensino mútuo, e a tutoria. Na tutoria, todos podem ajudar, não são apenas os melhores que ajudam. Enquanto não estivermos claros sobre isso, inevitavelmente criaremos sistemas cooperativos que segregam os mais vulneráveis.

É isso que explica a dificuldade de promover pedagogias cooperativas na escola?

SC - Na verdade, a noção de cooperação é consensual a nível político. Todos querem que haja cooperação na escola. Mas não pelas mesmas razões. Ou seja, as correntes políticas mais progressistas defendem a cooperação como fonte de emancipação social: as pedagogias da cooperação são uma oportunidade

QUE OS MAIS FORTES SE DISPONIBILIZEM PARA OS MAIS FRÁGEIS. É ISSO QUE ESTÁ NO CERNE DA COOPERAÇÃO PARA OS PARTIDOS DE ESQUERDA. OS PARTIDOS DE DIREITA, OU MELHOR, OS PARTIDOS LIBERAIS, TAMBÉM DEFENDEM MUITO AS PEDAGOGIAS DA COOPERAÇÃO, MAS POR UMA RAZÃO TOTALMENTE DIFERENTE. É PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS.

para sensibilizar as pessoas para a importância das políticas sociais e da atenção aos mais vulneráveis.

E para adquirir competências sociais?

SC - Não, não se trata tanto de competências sociais, mas sim de saber ouvir e prestar atenção especial aos mais frágeis. Que os mais fortes se disponibilizem para os mais frágeis. É isso que está no cerne da cooperação para os partidos de esquerda. Os partidos de direita, ou melhor, os partidos liberais, também defendem muito as pedagogias da cooperação, mas por uma razão totalmente diferente. É para o desenvolvimento de competências sociais.

O objetivo é aprender a trabalhar com os outros, porque se, graças à escola, os alunos aprenderem a trabalhar com os outros, serão colaboradores muito melhores e mais rápidos no mundo do trabalho. E isso está claramente indicado no Tratado de Bolonha, por exemplo, que exige que todos os sistemas educativos implementem pedagogias cooperativas... Na verdade, são pedagogias colaborativas, já que o objetivo é aprender a trabalhar com os outros. O objetivo não é necessariamente aprender, é aprender a se colocar em segundo plano quando não se é competente o suficiente, aprender a ouvir o que os outros dizem, respeitar a vez de falar, enfim, é isso.... Portanto, todos concordam com as pedagogias da cooperação, mas não pelas mesmas razões.

Os únicos que não concordam são a extrema direita, porque pensam que só existe educação

aquela que nasce da adoração a um mestre. Essa é a base da verdadeira autoridade. Na verdade, é autoritarismo. Isso é totalmente coerente com essas posturas políticas e, aliás, é por isso que – não gosto de dizer isso, mas é um fato histórico – é por isso que Mussolini não se voltou para Freinet, se voltou para Montessori, pediu a Montessori que transformasse sua pedagogia na pedagogia fascista. A pedagogia Montessori não é de forma alguma uma pedagogia da cooperação.

Então você acha que há um interesse no sistema educacional francês pela adoção de pedagogias cooperativas?

SC - Sim, há um enorme interesse. Mas por outra razão, que é o aumento da heterogeneidade dos alunos nas salas de aula. Ou seja, hoje em dia, pede-se cada vez mais aos professores que “tenham em conta a diversidade dos alunos”. Isso faz parte do referencial de competências dos professores do século XXI e consiste em garantir que todos os alunos obtenham, no mínimo, um diploma.

O que se pede aos professores hoje é que façam de tudo para combater o abandono escolar. Em qualquer sala de aula, há crianças diferentes, há muita heterogeneidade e, portanto, como se pode pensar uma pedagogia uniforme com crianças diferentes? É aí que se torna impossível manter e é aí que as organizações cooperativas aparecem para muitos como muito interessantes, porque o professor não é mais a única pessoa que pode ajudar os



A ajuda de um tutor

alunos. Propõe-se um tempo de parceria aos alunos para que essa diversidade se torne uma riqueza, em vez de uma limitação. É por causa da imposição social de fazer todos os alunos terem sucesso escolar que as pedagogias cooperativas são reconhecidas como interessantes.

O problema é que isso atrai muitas pessoas, mas se elas não forem devidamente formadas em cooperação, vão confundir facilmente cooperar com colaborar. E aí, eles vão perceber muito rapidamente que não funciona porque estão implementando pedagogias colaborativas, que não têm nada a ver. Ouço professores dizerem: "Mas eu já tentei o trabalho em grupo... Há muito barulho, são sempre os mesmos que trabalham e, no final, os alunos mais frágeis ficam de fora. Portanto, não funciona, não quero mais ouvir falar nisso!". Eu digo-lhes: "O que implementou não é pedagogia cooperativa, é outra coisa." - "Mas foi isso que me disseram na formação!"

O problema na França é que não há formadores suficientemente formados.

A França conta com muitos pioneiros da pedagogia cooperativa e, no entanto, as suas experiências e investigações continuam a ser pouco utilizadas. Como se explica isso?

SC - O trabalho dos pedagogos franceses é conhecido na França. Não é necessariamente muito utilizado, mas a pedagogia Freinet é muito conhecida na França. A nível mundial, fala-se muito de cooperação, mas não com influências francesas. As influências são principalmente americanas. Em particular, o chamado "cooperative learning", a aprendizagem cooperativa, desenvolvida por dois psicólogos e pedagogos americanos, os irmãos Johnson. É uma concepção hegemônica a nível mundial e muito pouco conhecida na França.

Por exemplo, nos nossos vizinhos espanhóis, trabalhei com um investigador catalão que é especialista em "aprendizagem cooperativa" e que nunca tinha ouvido falar da pedagogia Freinet ou das cooperativas escolares, nem sequer tinha ouvido falar de Francisco Ferrer Guardia, ou então muito vagamente.

Isso se explica pelo fato de que estamos em um sistema mundial de pesquisa muito in-

QUE OS MAIS FORTES SE DISPONIBILIZEM PARA OS MAIS FRÁGEIS. É ISSO QUE ESTÁ NO CERNE DA COOPERAÇÃO PARA OS PARTIDOS DE ESQUERDA. OS PARTIDOS DE DIREITA, OU MELHOR, OS PARTIDOS LIBERAIS, TAMBÉM DEFENDEM MUITO AS PEDAGOGIAS DA COOPERAÇÃO, MAS POR UMA RAZÃO TOTALMENTE DIFERENTE. É PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS.

fluenciado pelas políticas liberais e neoliberais. O “aprendizado cooperativo” é o ato de aprender a cooperar, a aprendizagem cooperativa...

No Canadá, por exemplo, há aulas de cooperação em que os alunos participam de exercícios, participam de experiências muito recreativas, muito motivadoras, onde o objetivo não é aprender história, ciências, inglês ou matemática, mas desenvolver “habilidades cooperativas”.

A técnica mais conhecida é o Jigsaw¹, a aula puzzle. É utilizada em todo o mundo, independentemente da idade das crianças, até mesmo na formação profissional, e está começando a chegar à França. Criei um pequeno grupo de pesquisa sobre a sala de aula puzzle. Muitos professores a utilizam porque motiva os alunos, mas não é feita para que eles aprendam o que o professor quer que eles aprendam. E, portanto, este fica preso no final.

Acho muito interessante a sua análise, primeiro sobre a confusão entre cooperação e colaboração e, em seguida, sobre a confusão entre aprender cooperando e aprender competências sociais.

1. O objetivo da aula Jigsaw é tornar a cooperação necessária, garantindo que a contribuição de cada um seja indispensável para o trabalho de todos. A turma é organizada em grupos de 5 ou 6 alunos (o mais heterogêneos possível): são os “grupos-quebra-cabeças”. - Todos os grupos devem se apropriar do tema do estudo: a avaliação dessa apropriação será feita individualmente ao final da sequência. - O tema do estudo é dividido em 5 ou 6 “segmentos” específicos e, em cada “grupo-quebra-cabeça”, cada aluno é encarregado de estudar um dos segmentos por meio de documentação ou exercícios que lhe são fornecidos. Cada aluno torna-se assim “especialista” em um dos “segmentos” do tema de estudo. - Os especialistas trabalham primeiro individualmente e, em seguida, reúnem-se em “grupos de especialistas” para comparar o que descobriram e melhorar a compreensão do que deverão apresentar ao seu “grupo-quebra-cabeças”. - Os “grupos-quebra-cabeças” se reúnem em seguida e dão a palavra a cada “especialista” de cada “segmento”. Cada membro do “grupo-quebra-cabeças” deve, nessa ocasião, ser capaz de sintetizar as contribuições por meio de diferentes apresentações seguidas de perguntas, trocas e formalizações comuns.

SC - Sim, é aprender a cooperar ou cooperar para aprender. Aprender a cooperar é mais a abordagem liberal e neoliberal da cooperação, e cooperar para aprender é mais uma busca pela democratização do sucesso escolar, muito mais ligada a políticas progressistas.

Você me esclareceu muito e eu teria outra pergunta. Eu via uma ligação entre as pedagogias cooperativas na educação formal e as pedagogias cooperativas na educação não formal, mas agora tenho a impressão de que na educação não formal se utilizam mais as pedagogias colaborativas, por exemplo, a pedagogia do projeto.

SC - Então, isso depende das prioridades que se dá à pedagogia do projeto. É na filosofia da educação que se faz a distinção entre poiesis e práxis. Numa pedagogia do projeto, se o mais importante é que o projeto seja bonito, que as pessoas se orgulhem dessa bela realização, estamos na busca da fabricação de uma obra poética, é a abordagem poética. É verdade que durante muito tempo pensou-se que a pedagogia de projeto deveria conduzir a belas obras e que, se a obra fosse bonita, aqueles que participaram dessa bela realização teriam necessariamente beneficiado dela. Abandonou-se essa concepção. A pedagogia

de projeto também pode basear-se na aquisição de competências através da experiência do projeto, independentemente da qualidade da realização final.

Isso está relacionado com a importância que se dá ao progresso pessoal dos participantes.

SC - Exatamente. O mais importante numa pedagogia de projeto que visa a educação não é que o projeto seja realizado, mas que o projeto dê a cada um a possibilidade de crescer. Isso já foi explicado pelos trabalhos de Philippe Perrenoud, entre outros, mas hoje em dia requer muito acompanhamento, especialmente em escolas profissionais, onde a pedagogia do projeto e da obra-prima se tornaram centrais. Podemos referir-nos a um famoso poema de Antonio Machado: “Viajante, o caminho são os passos que você dá. É tudo; viajante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”. Ou seja, o mais importante numa pedagogia do projeto não é o projeto, é o que os jovens vão poder desenvolver em termos de competências, autoconfiança, motivação, na experiência dentro do projeto.

Então, tenho outra pergunta que gostaria de lhe fazer. Quando eu estava na quinta série, em 1952, lembro-me que nosso professor fez uma apresentação sobre os “Francs et Franches Camarades” [Companheiros Francos e Franceses] para a turma, incentivando-nos a aderir. Acho que naquela época, depois da guerra, havia na França uma relação bastante forte entre a educação formal e a educação não formal. Muitos professores se dedicavam a movimentos educacionais extracurriculares, como complemento ao seu trabalho educacional. Hoje, ao contrário, parece haver uma separação cada vez maior entre a escola, de um lado, e os movimentos educacionais extracurriculares, do outro. Entre a educação formal e a educação não formal. O que você acha? Na pesquisa em ciências da educação,

há pesquisadores interessados na educação não formal?

SC - O que você descreve não está relacionado a uma concepção de educação, mas ao desencanto de todo o engajamento cidadão na sociedade. Havia um modelo francês muito rico, mas que tende a ser apagado pela sociedade de consumo, pela promoção de lógicas individualistas, pelo fato de não transmitir a ideia de que o que é prioritário na vida é a cooperação, e não a busca pelo domínio sobre os outros. No mundo do ensino, isso se traduziu na proletarização dessa profissão. O fato de se pedir aos professores que sejam mais executores do que autores da educação, que respeitem os programas impostos pelo ministério em vez de serem verdadeiros educadores com as crianças.

Portanto, hoje, nas escolas e nos estabelecimentos escolares, um professor que queira ser um militante educacional será questionado, dizendo-lhe: “Mas o que você está fazendo? Você está fazendo mais do que lhe pedem! Você pode nos explicar se o que você faz além dos outros vale a pena?”

E assim, os mais motivados e comprometidos têm muito mais trabalho, assumem muito mais riscos e, depois de um tempo, dizem: “Para quê?” E então eles se comprometem em outros lugares e de outras maneiras que não na área da educação, ou por causas que podem ser educativas, mas com barreiras entre seu mundo de engajamento cidadão e seu mundo de engajamento profissional.

Hoje em dia, não há nada na organização do Ensino Nacional que incentive os profissionais da educação a serem militantes educacionais e, na verdade, eles são mais desencorajados a fazê-lo. No entanto, há razões para esperar que isso volte a ser importante, especialmente no que diz respeito à cidadania.

Há algo que pode ser comum entre o mundo escolar e o mundo não escolar, que é o que chamamos de pedagogias participativas. Ou

PORTANTO, MAIS UMA VEZ, O DESAFIO É IMPLEMENTAR UM ACOMPANHAMENTO DOS PROFESSORES PARA QUE NÃO COMETAM ERROS. A PERGUNTA QUE NÃO POSSO RESPONDER HOJE É SE É PREFERÍVEL DEIXAR A ESCOLA COMO ESTÁ OU IMPOR UMA COLABORAÇÃO QUE PODE TER EFEITOS CONTRÁRIOS AOS ESPERADO

seja, o fato de que, na escola e fora dela, as crianças, independentemente da idade, são consideradas interlocutores válidos e são envolvidas nas decisões que lhes dizem respeito. Não apenas fazendo-as acreditar que têm voz, quando as decisões já foram tomadas em outro lugar.

Por exemplo, refletir sobre as modalidades de tomada de decisão... O especialista na França nesse tipo de questão é Jean Le Gal, da Universidade de Nantes, que trabalhou com os direitos da criança... O fato, por exemplo, de se proibir, para tomar uma decisão, de usar o voto, porque o voto é o fato de impor a voz da maioria a todas as minorias. E vemos o que isso significou para nós, como cidadãos, ou seja, a prática do voto a nível nacional... Não houve irregularidades nas últimas eleições presidenciais, mas elegemos um presidente democraticamente graças aos votos de pessoas que não queriam o seu concorrente. E depois ficamos com uma reforma muito contestada, como a das pensões, com argumentos que são inevitavelmente considerados provocatórios por um presidente que diz: "Mas não sei por que vocês não concordam comigo, eu incluí essa reforma no meu programa." Esquecendo que foi eleito graças a pessoas que não concordavam com o seu programa, mas que não queriam que o seu adversário tivesse acesso ao poder.

Diante dos desvios das organizações democráticas que sofremos coletivamente, poderíamos propor alternativas para que as crianças vivam na escola e fora dela, por

exemplo, criando conselhos infantis e prestando muita atenção à voz das crianças. Isso não significa considerar as crianças como reis e como tendo a possibilidade de decidir tudo o que lhes passa pela cabeça, não é nada disso. Isso exige que haja meios para a formação de adultos, na formação de animadores, em agrupamentos associativos, na formação de professores. Isso exige um impulso político.

Trabalhei bastante na cooperação com países africanos, e a escola não está em muito boa forma nesses países. Você acha que as pedagogias cooperativas poderiam melhorar a situação?

SC - Mas que pedagogias cooperativas? É um pouco como na França... Se pedirmos aos professores que implementem a cooperação e isso se traduzir num alegre caos ou em organizações colaborativas, não será melhor.

Portanto, mais uma vez, o desafio é implementar um acompanhamento dos professores para que não cometam erros. A pergunta que não posso responder hoje é se é preferível deixar a escola como está ou impor uma colaboração que pode ter efeitos contrários aos esperados. Eu vou a salas de aula onde os professores dizem que estão implementando a cooperação e os alunos me dizem: "É catastrófico! Não aprendemos nada e, além disso, é uma confusão na sala de aula!" Ora, se não houvesse tudo o que os professores introduziram, não seria muito bom, mas seria melhor do que o que eles estão vivendo agora. A nível internacional, não

sei. Não tenho experiência nesses contextos...

Quando você tem, por exemplo, um professor diante de uma turma de 70 alunos ou mais...

SC - Tenho alguns doutorandos que vêm desses países e nos descrevem situações semelhantes, e eu lhes digo que o ensino mútuo poderia ser ótimo. Desde que se implemente uma formação das pessoas e um acompanhamento. Se não houver, pode ser pior do que melhor. É aí que há ligações, teias muito diplomáticas a serem mantidas entre a pedagogia, a educação e as políticas.

Porque a educação emancipadora e democrática nunca poderá ser implementada e difundida sem a ajuda das políticas. A não ser que se façam experiências pedagógicas numa escola privada, numa cultura de exclusão e sem qualquer impacto, exceto nos manuais de história.

Muito obrigado pelo tempo que nos dedicou. Tem alguma palavra final?

SC - Muito obrigado pelo que você faz. Parece-me essencial que existam espaços, como o que você anima, onde se relembre que o que é normal no plano humano é a relação e a cooperação e que o que é excepcional e marginal é a busca da superioridade sobre os outros.

Quando trabalho com professores e pergunto-lhes o que é mais importante na sociedade: cooperar ou procurar ser melhor do que os outros, muitos respondem que o mais importante é ser melhor do que os outros, que é a melhor forma de sobreviver! E eu respondo-lhes que não, de forma alguma! Todos concordam que essa não é a solução, mas nossos modos de vida ocidentais nos fazem acreditar no contrário. Portanto, é necessário lembrar o que era óbvio há alguns anos e que foi completamente apagado pela sociedade de consumo.

Voltar ao sumário



Sylvain CONNAC é professor-investigador em Ciências da Educação na Universidade Paul Valéry de Montpellier. É formado no corpo docente e fez parte da equipa pedagógica da escola cooperativa Antoine Balard em Montpellier. Publica regularmente artigos de formação ou investigação na maioria das revistas pedagógicas.

É autor, entre outros, de:

- **La coopération, ça s'apprend. Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative** [A cooperação é algo que se aprende. Meu companheiro diário para formar os alunos em sala de aula cooperativa]. ESF 2020
- **Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école** [Aprender com pedagogias cooperativas. Abordagens e ferramentas para a escola]. ESF 2022.
- **Construir juntos a escola do futuro.** com Jean-Michel Zakhartchouc e Jean-Charles Léon. ESF 2020.
- **Agir face à hétérogénéité, à l'école et au collège** [Agir em face à heterogeneidade, na escola e no colégio]. ESF 2022. **Enseigner sans exclure** [Ensinar sem excluir]. La pédagogie du colibri (A pedagogia do beija-flor). ESF 2023.

DEPOIMENTO

ENSINAR OS PRINCÍPIOS E AS VIRTUDES DA COOPERAÇÃO

CATHERINE HUEBER

COORDENADORA PEDAGÓGICA NACIONAL DO ESCRITÓRIO CENTRAL DE COOPERAÇÃO NA ESCOLA

54



Conselho da cooperativa

NA ORIGEM DO OCCE: A ECONOMIA SOCIAL E SOLIDÁRIA

Escritório Central de Cooperação na Escola (OCCE) foi criado em 1928, por iniciativa de membros do corpo docente e ativistas da cooperação, adultos convencidos

da necessidade de ensinar, desde a escola, os princípios e as virtudes da cooperação que se encontram no funcionamento da economia social e solidária.

O primeiro presidente da OCCE foi Emile Bugnon (1880-1963), pioneiro da cooperação escolar. Pedagogos de renome aderiram

posteriormente ao projeto da OCCE. Foi assim que Célestin Freinet, convencido do interesse das cooperativas escolares como ponto de apoio de uma nova pedagogia, se comprometeu com o conselho de administração da OCCE na década de 1950. Barthélémy Profitreste, no entanto, continua sendo o fundador da cooperação escolar.

UMA ASSOCIAÇÃO RECONHECIDA DE UTILIDADE PÚBLICA DESDE 1968

A OCCE é uma associação sem fins lucrativos reconhecida de utilidade pública, aprovada como associação complementar à escola pelo Ministério da Educação Nacional. Intervém no horário escolar em temas disciplinares e transversais, em consonância com os programas escolares. Trabalham em parceria com o Ministério no âmbito de uma Convenção Plurianual de Objetivos: desenvolvimento do percurso cidadão e sucesso escolar para todos, nomeadamente nas artes e na cultura e no clima escolar.

UM MOVIMENTO PEDAGÓGICO AO SERVIÇO DAS COOPERATIVAS ESCOLARES

O Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) é uma federação de associações regionais e departamentais que reúne cooperativas escolares afiliadas. O OCCE congrega cerca de 5 milhões de membros cooperativistas, jovens e adultos da sala de aula, da escola, do estabelecimento, do jardim de infância ao ensino médio.

A OCCE é um movimento pedagógico de educação popular e educação nova que incentiva e apoia a cooperação como valor central na escola e milita pela prática da cooperação, da participação cidadã e pelo desenvolvimento democrático da vida associativa no campo da educação.

AS TRÊS GRANDES MISSÕES DA OCCE

A OCCE definiu três missões principais:

1. Gestão de cooperativas escolares, centros sociais e MDL (Maisons des lycéens, casas dos estudantes do ensino médio): acompanhamento técnico e pedagógico em todo o território.

2. Formação em pedagogia cooperativa: na escola ou em estágios temáticos. A OCCE oferece centenas de formações por ano destinadas a professores e outros atores educacionais...

Elas são centradas nos fundamentos da classe cooperativa e na evolução das práticas profissionais:

- Os fundamentos da classe cooperativa: animação de conselhos cooperativos, condução de projetos, gestão da cooperativa..., métodos de aprendizagem em cooperação.
- Práticas profissionais que promovem um clima escolar sereno e propício à aprendizagem: autoestima, resolução não violenta de conflitos, mediação entre pares, estratégia de equipe, empatia...
- Abordagens cooperativas através de projetos específicos: educação para a cidadania, produção escrita e leitura, educação artística e cultural, ciências e matemática, educação para os meios de comunicação, desenvolvimento sustentável...

3. Animação de projetos cooperativos: cultura artística e literária, leitura e escrita, ambiente e cidadania.

- Implementação de projetos de âmbito nacional em torno de temas como os direitos da criança, o ambiente, as ciências, a cultura artística e literária, a leitura e a escrita, a cidadania..., para ensinar de forma diferente, em consonância com os programas escolares e as competências do tronco comum.
- Desenvolvimento, por cada associação departamental da OCCE, de ações pedagógicas locais, bem como de formações e acompanhamento para a sua realização.
- Propostas e desenvolvimento de ferramentas cooperativas para os alunos: agenda cooperativa, jogos cooperativos, maletas pedagógicas, fichas de ação...
- Acompanhamento de iniciativas individuais de professores, nomeadamente através da "Trousse à projets" (plataforma de financiamento participativo dedicada ao acompanhamento metodológico e ao apoio financeiro de projetos pedagógicos e educativos nas salas de aula).

A RELAÇÃO JOVENS-ADULTOS

A OCCE é um movimento pedagógico nacional que desenvolve os valores da cooperação nas escolas e nos estabelecimentos do Ensino Nacional.

No seio das turmas cooperativas, através de ações e projetos nacionais e departamentais, fóruns, congressos, universidades de verão, publicações..., é posta em prática uma filosofia educativa, caracterizada pelos valores da solidariedade, do respeito pelas identidades, da partilha de conhecimentos e responsabilidades, do exercício efetivo da democracia na escola.

No território, são mais de uma centena de animadores e voluntários que formam e acompanham os professores do primeiro e segundo grau (correspondente ao ensino fundamental e médio no Brasil), na prática desta pedagogia emancipatória.

A formação em cooperação é complexa, implica por parte do formando um questionamento por vezes desestabilizador sobre a sua postura, razão pela qual as nossas formações alternam entre contributos teóricos e práticos e se baseiam em dispositivos de homomorfia, a fim de dar vida e analisar situações semelhantes às que os formandos terão de fazer viver aos seus alunos.

Para implementar seu projeto cooperativo de educação, a OCCE possui um polo pedagógico nacional e está organizada em seu território em "cantos" de reflexão temática.

Todos os anos, são oferecidos a todos os animadores cursos de formação no âmbito de estágios, mas também "Jornadas Federais de Estudo", que permitem cruzar teoria e prática e desenvolver uma abordagem por projetos na educação cidadã e na arte/cultura.

AS INSTITUIÇÕES COOPERATIVAS

Desde a sua criação, a OCCE milita e forma professores para que as crianças e os jovens em ambiente escolar assumam a responsabilidade pelos assuntos que lhes dizem respeito: a cooperativa escolar e o seu conselho são uma poderosa alavanca de aprendizagem cidadã. Esta instância irá regular a vida da turma, construir o seu quadro legislativo e organizar os seus projetos.

A OCCE também forma outras instâncias, como oficinas de filosofia, momentos de acolhimento e conversas ritualizadas, mercados de conhecimento e jogos cooperativos que reforçam a autoestima e desenvolvem uma relação positiva com o Outro.

FUNCIONAMENTO COOPERATIVO OU COLABORATIVO?

A colaboração promove a solidariedade e a interdependência na partilha de um mesmo projeto: isso implica uma divisão de tarefas, cada um permanecendo na sua área de competência. No entanto, na escola, trata-se de elevar o nível de competências de cada um e promover a partilha: aprender uns com os outros para aprender melhor sozinho. A cooperação é, portanto, uma alavanca mais poderosa do que a colaboração e que vai além do sucesso de um projeto: os alunos compartilham situações no mesmo lugar, mas não necessariamente no mesmo projeto: muito mais do que solidariedade, a cooperação apela para a generosidade recíproca e é isso que defendemos na OCCE.

EDUCAÇÃO FORMAL E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

O animador pedagógico departamental assegura, no seio da instituição escolar, a promoção das práticas e valores cooperativos, nomeadamente via formações no âmbito de uma Convenção Plurianual de Objetivos (C.P.O) assinada com o Ministério da Educação Nacional e os seus serviços descentralizados.

A tarefa é complexa e as questões são numerosas:

Como ser coerente com os nossos valores militantes enquanto trabalhamos na instituição do Ensino Nacional?

Quais são os riscos de promover junto dos professores uma postura transformadora para eles próprios e para os seus alunos?

Que abordagens privilegiar para estabelecer uma relação com os professores?

Formar para a cooperação exige um forte compromisso do formador, que levará os professores a descentrar-se, a questionar a sua postura, mas também a questionar uma for-

mação para uma educação essencialmente transmissiva num contexto social marcado pelo individualismo, pelo liberalismo e pela competição.

Isso requer tempo, acompanhamento, incentivo para experimentar, tentar, aprender com a teoria e compreender as ferramentas práticas.

OS VALORES COOPERATIVOS

Um dos valores das pedagogias cooperativas é reconhecer o direito das crianças e dos jovens de serem consultados e participarem nas decisões que lhes dizem respeito. É também ouvir e prestar atenção especial aos mais frágeis.

O projeto cooperativo de educação da OCCE refere-se fundamentalmente à Convenção Internacional dos Direitos da Criança, texto supraconstitucional que afirma o interesse superior da criança e constitui um verdadeiro projeto de sociedade.

As nossas missões de acompanhamento e formação baseiam-se na aprendizagem prática do exercício dos direitos das crianças e da democracia. Trata-se, portanto, para a OCCE, de devolver às cooperativas escolares a missão educativa que lhes cabe, a fim de envolver os alunos com os seus professores numa sociedade mais cooperativa, mais solidária e mais humana, que favoreça a emancipação individual e coletiva.

[Voltar ao sumário](#)

ARTICULAR O TEMPO ESCOLAR COM OS OUTROS MOMENTOS DA VIDA DA CRIANÇA

CAMILLE GONIN

RESPONSÁVEL PELA COORDENAÇÃO DE PROJETOS PARA JOVENS E ENGAJAMENTO, BEM COMO PELA ASSOCIAÇÃO “LES FRANCAS”

ENTREVISTA REALIZADA POR DANTE MONFERRER

58

A Les Francas faz parte das associações complementares ao ensino público. Como você vive essa convergência entre a Les Francas e a escola?

CG - A Les Francas é credenciada pelo Ministério da Educação Nacional (Francês) como associação educacional complementar ao ensino público. Este reconhecimento de grande importância autoriza, por um lado, a Les Francas a atuar na escola pública em todos os territórios e lhe confere autoridade para intervir nos debates públicos sobre as políticas escolares e suas aplicações territoriais. Por outro lado, reconhece a Les Francas como uma federação e um movimento que contribui para o sucesso escolar de crianças e adolescentes.

Independentemente das políticas ministeriais, a Les Francas sempre atuou em conjunto com a escola pública. Essa ação inscreve-se na sua vontade de reforçar a ação do serviço público nacional de educação gratuita e laica, de apoiar a ação educativa e pedagógica dos professores nas suas escolas, colégios ou liceus e de abrir a escola ao seu ambiente para que possa agir com todos os outros atores e



atrizes educativos.

Oferecer a todas as crianças e adolescentes, em cada território, percursos educativos ricos e diversificados que favoreçam o seu sucesso educativo requer a implementação de projetos comuns entre a escola, a educação popular e as autarquias locais.

Isso também exige uma ação da educação popular na escola com os professores e uma ação dos professores nos tempos de lazer com os animadores e animadoras socioeducativos.

Os métodos e abordagens educativas estão ligados ao contexto (aula vs. tempo de lazer, tamanho do grupo, restrições dos programas, etc.).

Mas os professores trabalham, como nós, para dar espaço ao indivíduo no grupo, nomeada-



mente tendo em conta as especificidades relacionadas com as necessidades particulares das crianças. Além disso, é frequente que os professores, em assuntos relacionados ao projeto das Les Francas, nos chamem, nos deixem intervir, inclusive nas salas de aula, e trazer métodos participativos e alternativos, a fim de agir de forma realmente complementar a serviço das crianças.

Quais são as suas práticas atuais nas suas relações com a escola e as instituições públicas de ensino?

CG - As Les Francas procuram garantir a continuidade e a complementaridade das ações educativas. Articular os projetos dos espaços educativos escolares e dos espaços educativos do tempo livre é uma abordagem histórica. Refletimos sobre a forma de consolidar o vínculo entre os espaços educativos que são o tempo escolar, o tempo extraescolar e o tempo em família. As práticas artísticas, o jogo, a descoberta do ambiente praticadas no tempo de lazer complementam a escola.

Complementar sem opor é o selo da ligação entre os dois espaços educativos. É a ideia de

uma educação global, que articula a ação da escola com a de outros locais e momentos da vida da criança

Na prática, atuamos no GAD, grupo de apoio departamental aos projetos educacionais territoriais (PEDT), para trabalhar essa complementaridade, de modo que ela tenha repercussão local e seja levada adiante pelos atores no terreno.

Também atuamos nas escolas, trabalhando para estabelecer vínculos entre as equipes escolares e extracurriculares, e somos impulsores da engenharia pedagógica em diversos temas relacionados ao núcleo comum de competências: digital, astronomia, ecologia, cidadania, direitos da criança...

Quais são as dificuldades e os obstáculos encontrados?

CG - As dificuldades encontradas são principalmente organizacionais e relacionadas às restrições materiais do tempo das crianças.

Quando os professores estão diante dos alunos, os animadores não trabalham e vice-ver-

A ATEC É UM VERDADEIRO ESPAÇO DE LIBERDADE E CRIAÇÃO, UM ESPAÇO EDUCATIVO E DEMOCRÁTICO ENTRE PARES, ONDE CRIANÇAS E ADOLESCENTES LEVAM ADIANTE UM PROJETO DE AÇÃO AO QUAL DÃO IMPORTÂNCIA...

sa. Encontrar tempo para trocar ideias e construir juntos depende, portanto, da boa vontade dos indivíduos em dar vida a projetos coerentes.

No âmbito dos PEDT, desde 2014, os coeducadores, a nível territorial, dispõem de uma ferramenta para construir desafios comuns. Também têm espaços para trabalhar a complementaridade. É um primeiro passo!

Este ano, um novo dispositivo “nossa escola, vamos fazer juntos”, promovido pela Educação Nacional, reforça essa vontade de trabalhar em projetos concertados. As Les Francas são parceiros dessas iniciativas para facilitar o trabalho de compartilhamento.

Outra dificuldade é a falta de formações conjuntas! Os animadores e animadoras e os professores têm poucas oportunidades de se formar juntos. No entanto, é na formação que se constroem referências comuns!

Muitos pedagogos defendem que “se permita às crianças entrar em iniciativas cooperativas e que se as convide a investir em espaços de liberdade e a exercer uma forma evoluída de fraternidade”. Como é que isso é vivido na sua organização?

CG - O projeto das Les Francas baseia-se na cooperação e na livre participação das crianças e dos jovens. O seu título é “com as crianças e os jovens”. Na prática, partimos sempre de um diagnóstico feito a partir das expressões das crianças para poder implementar, tanto ao nível político como operacional, projetos que tenham em conta as posições dos primeiros interessados!

Posso também citar aqui o projeto ATEC: uma ATEC é, na prática, dar vida ao artigo 15.º da Convenção dos Direitos da Criança, que estipula que os Estados reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação.

Uma ATEC é um coletivo de crianças e adolescentes que atua em um território e contribui para responder às necessidades locais.

A ATEC é um verdadeiro espaço de liberdade e criação, um espaço educativo e democrático entre pares, onde crianças e adolescentes levam adiante um projeto de ação ao qual dão importância: sair, coletar algo que não existe ou uma atividade existente que não lhes corresponde. Nesse sentido, o projeto de ação da ATEC permite que crianças e adolescentes atuem em seu ambiente e, em certa medida, contribuam para a melhoria de suas condições de vida em seu território.

Sempre partindo do exemplo de uma viagem, abordamos um assunto e cada um diz o que o deixa à vontade, o que o deixa desconfortável e quais são suas necessidades. O projeto da associação é definido pelo grupo e pertence a ele. Não é necessariamente compartilhado por todos, especialmente pelos adultos, que podem se sentir surpresos ou mesmo incomodados com as propostas e iniciativas dos membros da associação. No processo de constituição da associação, as crianças ou adolescentes são levados a definir seu projeto de funcionamento: como se torna membro da ATEC? Qual é a sua duração, quanto tempo é necessário para realizar o projeto de ação? Quem representa a ATEC? Como é gerida?



Como são tomadas as decisões? A redação dos estatutos e a organização solidária ou humanitária, a organização de um festival, a preparação de uma festa, a animação de um clube ou ainda uma prática artística. As ações organizadas no âmbito de uma ATEC correspondem aos desejos do grupo de ver concretizada uma atividade que, dentro da ATEC, é livre. Ferramentas e um acompanhante estão à disposição das crianças e adolescentes para ajudá-los a avançar na redação do seu projeto de associação. Não se trata de copiar o funcionamento das associações de adultos, mas sim de chegar a um acordo dentro do grupo sobre regras e estatutos comuns. Ao longo da vida e das necessidades da ATEC, estes poderão ser renegociados dentro do grupo para evoluir.

Como vocês fazem para ouvir as crianças e os jovens e dar-lhes a oportunidade de participar na tomada de decisões sobre questões que lhes dizem respeito?

CG - No contexto atual, mais do que nunca, é bom lembrar que a ação educativa deve ser pensada como, e ser acima de tudo, uma ação transformadora das condições de vida das crianças e dos adolescentes. Essa exigên-

cia implica que os decisores públicos e associativos, os atores educacionais ou as instituições públicas conheçam e compreendam essas condições de vida, a fim de as levar em consideração nos seus projetos ou políticas públicas. E quem melhor do que as próprias crianças e adolescentes para se expressarem sobre as suas condições de vida e propor meios para as transformar?

Desde 2018, as Les Francas lançaram a iniciativa Convenção Juntos pela Educação. Essa iniciativa integra, em particular, uma dinâmica singular de expressão de 100.000 crianças e adolescentes sobre suas condições de vida e um diálogo estruturado entre crianças e adolescentes e decisores públicos e associativos. Essa dinâmica "100.000" pode ser aproveitada e vivida por todos, para, com as crianças e os adolescentes, avaliar o projeto educacional territorial, redefinir o projeto educacional da associação ou enriquecer o projeto pedagógico do centro de lazer. Mas também, sem dúvida, para pensar a cidade ou a aldeia do futuro, contribuir para a construção cidadã da Europa ou abrir possibilidades para um mundo mais cooperativo e solidário. A constru-

ASSIM, UM DOS PRINCIPAIS OBJETIVOS DAS LES FRANÇAS É TORNAR AS CRIANÇAS E OS JOVENS PROTAGONISTAS DE SEUS TEMPOS LIVRES. A REALIZAÇÃO DESSE OBJETIVO PASSA PELA CRIAÇÃO DE MOMENTOS QUE FAVOREÇAM A EXPRESSÃO, A PARTILHA DE IDEIAS E A LIBERDADE DE EXPRESSÃO.

ção de um cidadão o mais livre e responsável possível numa sociedade o mais democrática possível é o desejo mais caro de todos os que trabalham em prol de uma educação emancipadora. É o projeto das Les Francas!

Assim, um dos principais objetivos das Les Francas é tornar as crianças e os jovens protagonistas de seus tempos livres. A realização desse objetivo passa pela criação de momentos que favoreçam a expressão, a partilha de ideias e a liberdade de expressão. Concretamente, isso passa, por exemplo, pela criação de espaços de expressão e consulta sobre todos os assuntos que lhes dizem respeito: avaliação dos PEDT (planos educacionais, pedagógicos e territoriais), implementação do funcionamento dos centros de acolhimento coletivo de menores, etc. A ideia é permitir que as crianças pensem por si mesmas e respeitem a opinião dos outros!

Na prática da sua organização, os adultos se empenham em ajudar os jovens a estabelecer objetivos pessoais de aprendizagem e aquisição de competências?

CG - Dentro da nossa organização, e além do trabalho com a instituição escolar, temos diversas atividades, especialmente no verão, que permitem acompanhar os projetos espontâneos dos jovens. É nesse contexto que, muitas vezes, implementamos esses processos de aquisição de novas competências e definição de objetivos pessoais de aprendizagem.

Na relação que temos com os jovens através do seu envolvimento, por exemplo, na vida do bairro, desenvolvemos um acompanhamento que permite a cada um definir objetivos pessoais e dar-se os meios para os alcançar.

Os lazers nômades, um dispositivo que nos permite ir ao encontro dos jovens dos bairros e vilarejos e apoiar as ideias e projetos que eles próprios desejam implementar, são outro vetor de apoio aos objetivos de progresso pessoal.

Por exemplo, um grupo de adolescentes, durante uma estadia, criou uma banda de música.

Acompanhamos o processo e pudemos ajudá-los a definir objetivos pessoais. Assim, um dos membros do grupo, a partir dessa experiência, compreendeu que, se quisesse progredir no canto, precisava desenvolver suas capacidades. Ao envolver seus pais, estes compreenderam o interesse em apoiar seu filho e puderam inscrevê-lo em um curso de canto.

A FEDERAÇÃO NACIONAL DOS FRANCAS

As Les Francas atuam para construir e compartilhar com o maior número possível uma abordagem global da educação. Eles atuam pelo acesso de todas as crianças e adolescentes a lazeres de qualidade, visando torná-los cidadãos ativos.

Este é um movimento de educação popular e federação laica de espaços educativos, fundado em 1944, baseiam a sua ação em valores: humanismo, liberdade, igualdade, solidariedade, laicidade, paz. Têm uma ambição: contribuir para a emancipação das crianças e dos adolescentes através da educação e da ação educativa.

As Les Francas promovem uma ação que transmite e dá vida aos valores e princípios que constituem a base da República indivisível, laica e social e contribui para a construção do viver juntos.

A Federação Nacional dos Francas, com 50.000 voluntários, reúne 82 associações departamentais, com cerca de 1.300 organizadores membros. Acolhe anualmente 1,2 milhão de crianças em todas as suas estruturas e nos seus 5.000 centros de atividades afiliados. Desde a sua criação, em 1944, propõe soluções inovadoras no domínio da educação. Forma anualmente 2.500 profissionais e 13.000 animadores voluntários. Prossegue uma importante mobilização coletiva em torno dos desafios da educação.

As Les Francas são uma associação educacional complementar ao ensino público, reconhecida como de utilidade pública e credenciada pelo Ministério da Educação Nacional e da Juventude. São parceiras do Estado, da Escola, das coletividades territoriais e de coletivos educacionais.



[Voltar ao sumário](#)

TORNAR AS PEDAGOGIAS COOPERATIVAS ACESSÍVEIS A TODOS EM 2050

SOBHI TAWIL

DIRETOR DA EQUIPE PARA O FUTURO DA APRENDIZAGEM E DA INOVAÇÃO NA UNESCO

ENTREVISTA REALIZADA POR PATRICK GALLAUD

64



Sobhi Tawil

“Repensar nossos futuros juntos, um novo contrato social para a educação” é o título do novo relatório publicado recentemente pela UNESCO. Trata-se de uma

iniciativa global para reinventar a maneira como o conhecimento e a aprendizagem podem moldar o futuro da humanidade e do planeta. No âmbito dessa iniciativa, a diretora-geral da UNESCO,

Audrey Azoulay, encarregou uma comissão internacional independente de elaborar, sob a direção da presidente da República Federal Democrática da Etiópia, Sra. Sahle-Work Zewde, um relatório mundial sobre os futuros da educação. Os membros da comissão são figuras intelectuais nas áreas

de ciências políticas, pesquisa acadêmica, artes, ciência, negócios e educação. Além disso, a experiência de 200 cátedras da UNESCO contribuiu para enriquecer este trabalho, assim como os comentários de 400 escolas associadas à UNESCO. Por fim, um milhão de pessoas participaram neste trabalho, desde jovens e professores até à sociedade civil e atores econômicos, por uma multiplicidade de redes. A “Approches coopératives” reuniu-se em 21 de junho com o Sr. Sobhi Tawil, diretor da equipe para o futuro da aprendizagem e da inovação na UNESCO, que liderou este trabalho por mais de dois anos.

Sr. Tawil, você poderia compartilhar com nossos leitores a trajetória que o levou a ser o artífice deste trabalho monumental?

ST: Doutor em Educação e Desenvolvimento pelo Instituto Universitário de Altos Estudos do Desenvolvimento de Genebra, sou atualmente diretor da equipe para o futuro da educação



Sede da UNESCO em Paris

e da inovação na UNESCO, onde coordeno a iniciativa “Futuros da Educação”, bem como trabalhos sobre tecnologia e inovação na educação.

Tenho uma longa experiência em ensino, análise de políticas educacionais, pesquisa e gestão de programas em diversas instituições e organizações, incluindo o Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICR), o Instituto Universitário de Altos Estudos Internacionais e Desenvolvimento (Genebra) e a Rede para Políticas Internacionais e Cooperação em Educação e Formação (NORRAG). Também trabalhei em questões de política educacional relacionadas a conflitos identitários, coesão social e cidadania.

Este não é o primeiro relatório mundial sobre educação publicado pela UNESCO. Você poderia nos lembrar a contribuição dos relatórios anteriores?

ST: De fato, já em 1972, o Relatório Faure “Aprender a Ser” teve repercussão mundial. Foi publicado no momento do grande mo-

vimento de independências e num contexto de movimentos sociais que questionavam os objetivos da educação. Ele estava centrado no indivíduo no âmbito de uma sociedade em aprendizagem. Em 1996, o Relatório Delors inscreveu-se num novo contexto internacional, marcado pela queda do muro de Berlim e pela implosão da URSS. Ao pilar “aprender a ser”, que continuava atual, este novo relatório acrescentou três outros pilares:

1. **“aprender a fazer”** (alternância necessária entre a escola e o trabalho),
2. **“aprender a conhecer”** (ao longo de toda a vida)
3. e **“aprender a viver juntos”**: este último conceito, de atualidade candente, ancora a educação nesta perspectiva coletiva: enquanto o Relatório Faure estava mais centrado na pessoa, a equipe de Delors insistia nas dimensões sociais e coletivas indispensáveis.

Mesmo que esses novos conceitos tenham permitido reorientar várias políticas educativas, eles estão longe de ter sido adotados e implementados por todo o mundo da educação. Então, por que esse terceiro relatório?

ST: Era necessário atualizar e enriquecer os relatórios publicados no século passado: o surgimento das redes sociais, a crescente globalização, as novas tecnologias – incluindo a inteligência artificial – e as ameaças decorrentes das mudanças climáticas são alguns dos novos dados a serem levados em consideração nos sistemas educacionais.

Além disso, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em particular o ODS 4 (garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade, em condições de igualdade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida), adotados pelos Estados-Membros da ONU, estabeleceram um novo quadro e novos objetivos. Tornou-se assim necessário repensar a finalidade da educação, em particular garantindo a promoção do desenvolvimento sustentável, da educação para os direitos humanos, da igualdade de gênero, da diversidade cultural, da cidadania global e do clima, tudo isto no contexto da ascensão da inteligência artificial. Por fim, é importante notar que este relatório da UNESCO é publicado num momento em que a comunidade internacional se mostra muito preocupada com a questão da educação. Prova disso é a declaração do secretário-geral da ONU, António Guterres, em setembro de 2022, antes da Cúpula da ONU sobre Educação: “A cúpula sobre a transformação da educação buscará renovar nosso compromisso coletivo com a educação e a aprendizagem ao longo da vida como um bem público de primeira ordem”.

Diante dessa nova realidade internacional, o que há de novo neste Relatório, em particular

para a Approches coopératives, sobre as pedagogias cooperativas?

ST: Trata-se de repensar o nosso futuro “EM CONJUNTO” a partir de um contrato social renovado para a educação. O título do relatório é explícito a este respeito. E este novo documento convida a colocar a interdependência, a interligação, a colaboração e a cooperação no centro das ações educativas: trata-se de considerar a educação como um bem comum, e não apenas público. O texto é claro, todos estão envolvidos na educação: os professores, é claro, mas também os pais, as famílias, as ONGs, o mundo da pesquisa, e é por isso que apelamos para uma cooperação de todas as forças sociais. Um capítulo inteiro do relatório é dedicado às pedagogias cooperativas e solidárias, uma pedagogia que curará as feridas da injustiça, que ensinará a “desaprender” os preconceitos, fonte de divisões, etc. E essas abordagens que defendemos são pertinentes em todos os contextos educacionais, incluindo no âmbito informal e não formal, como centros comunitários, bibliotecas, associações e clubes juvenis.

Essas novas abordagens também levam a repensar as modalidades de avaliação e validação dos conhecimentos adquiridos, tanto no setor formal quanto no não formal e até mesmo no informal. Incentivamos, por exemplo, o trabalho coletivo de alunos ou estudantes, o que deve levar a novos modos de avaliação.

O Relatório insiste, aliás, na avaliação que deve ser útil para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos; os exames, testes e outros instrumentos de avaliação devem ser harmonizados com os objetivos e as intenções da educação. Grande parte da aprendizagem não se presta facilmente à medição e à contagem, sendo necessário dar prioridade às avaliações formativas organizadas pelo professor para facilitar a aprendizagem dos alunos. Devemos rever a centralidade da ava-

liação padronizada competitiva, por meio de avaliações em larga escala dos resultados da aprendizagem.

Todo esse trabalho de transformação requer uma nova abordagem da formação dos professores. Um capítulo inteiro do relatório é dedicado ao “trabalho transformador dos professores”. Notamos também que, em várias ocasiões, ele destaca o ensino como uma “profissão colaborativa”. Você poderia nos dizer mais sobre isso?

ST: Diante dessas novas perspectivas pedagógicas, é necessário promover uma verdadeira cooperação entre os professores, um trabalho em equipe, enfim, uma co-construção educacional na formação inicial e na formação continuada, em articulação com a pesquisa em educação. Uma co-construção com outros atores sociais – a comunidade educativa local – com vista a uma verdadeira cooperação educativa. É por isso que é importante que todos os ambientes educativos em torno das escolas incluam toda uma rede de espaços de aprendizagem. Isso contribuiria para eliminar as diferentes divisões entre a aprendizagem escolar e as atividades extracurriculares realizadas dentro ou fora das escolas.

No que diz respeito ao espaço físico e social da escola, a experiência da COVID lembrou-nos com veemência que nada substitui a escola como local educativo. Nenhuma aula online pode substituir a interação vivida na escola. É por isso que chamamos a atenção neste relatório para que a tecnologia digital e a inteligência artificial (IA) estejam ao serviço da escola e não a substituam. Queremos evitar que a IA e os algoritmos digitais introduzidos na escola reproduzam estereótipos e sistemas de exclusão.

Em suma, o relatório deseja que a escola seja ou volte a ser um verdadeiro espaço democrático aberto a todos, intersetorial e intergeracional.

E agora, qual será o futuro deste relatório? Que seguimento podemos esperar?

ST: O relatório foi lançado e cabe aos atores educacionais, professores, educadores, animadores, assistentes sociais e políticos apropriarem-se dele. Não se trata de um guia, nem de um manual, muito menos de um roteiro. É um convite à reação, à transformação, à inovação, para construir um novo contrato social para a educação.

Para vida, a UNESCO incentiva e apoia o trabalho de tradução. Já estão disponíveis 14 versões linguísticas (além do francês e do inglês, as duas línguas oficiais, já pode ser lido em chinês, catalão, coreano, grego, italiano, esloveno, japonês... E em breve estará disponível em suaíli). Os leitores são convidados a se questionar: o que devemos manter em nossa abordagem educacional, o que deve ser preservado a todo custo, o que não funciona e deve ser eliminado, o que deve ser repensado?

Recentemente, fui convidado pela UNESCO para animar uma sessão de formação em Oslo para mais de 400 atores educacionais, para trabalhar no relatório relacionado com a implementação do novo currículo nacional. Este é um bom exemplo de apropriação do relatório pelos atores da educação. E este relatório, que pretende ser um meio e não um fim em si, deverá permitir outras iniciativas deste tipo para criar um novo contrato social nas comunidades educativas.

PARA APROFUNDAR

A entrevista centrou-se essencialmente nos aspectos cooperativos e de co-construção, elementos-chave deste novo relatório mundial que visa “repensar juntos o futuro da educação”. Para aprofundar estes conceitos e ir mais longe, pode consultar o texto integral em acesso livre: [Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação](#)

[Voltar ao sumário](#)

ALFABETIZAR COM OLHAR ATENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

GISELLE PAIXÃO DA CRUZ

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

68

O presente relato de prática visa compartilhar as atividades realizadas no primeiro ciclo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programa mantido pela CAPES, principal agência de fomento à pesquisa do Brasil, cujo objetivo é fomentar a formação de docentes.

Destaca-se neste relato os principais aprendizados adquiridos no campo da prática pedagógica. A escolha dessa experiência se justifica na possibilidade de acompanhar de perto, enquanto estudante de Pedagogia, o processo de alfabetização das crianças, compreender suas dificuldades, como também celebrar seus avanços.

A cada participação, aprendo com a professora regente, minha supervisora nesta jornada, observando suas práticas, estratégias e a maneira que conduz a rotina pedagógica. Nesse processo, percebo que, como afirma Freire (1996, p.23), "é na prática pedagógica que o educador se in-

forma e se informa como sujeito da educação", reforçando assim que a vivência cotidiana é essencial para formação docente comprometida com uma educação crítica e no compromisso ético-político.

O DESENVOLVIMENTO DESTA JORNADA

As experiências aqui relatadas ocorreram entre os meses de abril e junho de 2025, durante as atividades realizadas à Escola Municipal Maria Irene Tavares, localizada no bairro Bananeira, no município de Itabaiana, no Estado de Sergipe, nordeste brasileiro. Acompanhei o desenvolvimento de propostas didáticas voltadas ao processo de alfabetização, educação emocional e temas transversais, visando observar, mediar e refletir sobre práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As ações ocorreram semanalmente e envolveram temas variados, como alfabetização, adição, alimentação saudável, reconhecimento numérico, leitura, escrita e emoções. O trabalho foi realizado em parceria com a docente e, em algumas ocasiões, conduzimos diretamente atividades com os alunos.



Realização da leitura. Fonte: arquivo da autora (2025).

Dentre as experiências, destaca-se a atividade realizada no dia 18 de junho, em que conduzi uma proposta voltada ao reconhecimento e à expressão das emoções, tomando como base o livro *Chupim*, do prestigiado escritor brasileiro Itamar Vieira Júnior. As crianças foram organizadas em roda, sobre um tapete colorido, para favorecer um ambiente acolhedor. A leitura foi realizada de modo interativo, com apoio de imagens ilustrativas de expressões faciais (alegria, tristeza, surpresa e medo), e a cada trecho relevante da história, propus perguntas que estimulavam a escuta sensível e autorreflexão, como “você já se sentiu assim?” ou “como você acha que esse personagem está se sentindo?”.

Após a leitura, os alunos realizaram uma produção artística em que desenharam a parte da história que mais lhe interessou. Durante esse momento, conversamos sobre os sentimentos de cada personagem e os alunos compartilharam experiências semelhantes, promovendo

a empatia e o reconhecimento das próprias emoções. Essa etapa ilustra bem a proposta de educação integral defendida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que visa o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, sociais e culturais.

Em outras oportunidades, acompanhei atividades que reforçavam aspectos fundamentais do processo de alfabetização. Tarefas envolvendo leitura de textos curtos, identificação de palavras a partir de imagens, formação de palavras com sílabas e reconhecimento de letras e numerais evidenciaram os diferentes níveis de aprendizagem da turma. A mediação constante da professora e o uso de estratégias de apoio como leitura fonética, uso de imagens e intervenções individuais foram essenciais para garantir a participação de todos. É por meio dessa relação entre linguagem e realidade vivida que o aluno atribui sentido àquilo que aprende, se baseando na percepção de Paulo Freire, que destaca que “A lei-

tura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1982, P.9).

ALGUNS RESULTADOS

As vivências em sala de aula possibilitaram observar os avanços importantes na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. A maioria demonstrou participação ativa, especialmente em atividades interativas como rodas de conversa, contação de histórias e dramatizações. Nas propostas voltadas às emoções, os alunos expressaram sentimentos com clareza e começaram a compreender certas emoções e suas relações com situações do seu próprio convívio.

Também foi perceptível o aumento da autonomia e da iniciativa nas produções artísticas e escritas, inclusive entre aqueles com mais dificuldades. As atividades lúdicas e visuais despertaram o interesse da turma e facilitaram o processo de aprendizagem. Alunos com necessidades educacionais específicas participaram com o apoio da auxiliar e da professora, e o acompanhamento individual contribuiu para que todos avançassem conforme suas possibilidades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A participação no PIBID-Saberes Psicológicos está sendo fundamental para minha formação como futura professora. A prática no ambiente escolar me permite compreender com mais profundidade os desafios da docência e a importância da escuta, da empatia e da adaptação das estratégias pedagógicas à realidade de cada turma. Atividades como a leitura de Chupim mostram que o trabalho com as emoções, além de necessário, pode ser conduzido de maneira simples, afetiva e significativa. Da mesma forma, a observação e a atuação nas atividades de alfabetização e

temas transversais reforçam a dimensão de propostas contextualizadas e medidas com sensibilidade.

REFERÊNCIAS:

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

[Voltar ao sumário](#)

CAMINHOS DA DOCÊNCIA: O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ISADORA SOUZA PRAZERES & LETÍCIA VITÓRIA SOARES SANTOS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE



A formação docente não se resume à aquisição de conteúdos pedagógicos ou técnicas de ensino. Ela exige sensibilidade, escuta e envolvimento com os sujeitos da aprendizagem. A vivência prática, quando aliada à reflexão, é capaz de transformar como o futuro professor se compreende e compreende sua função social. A construção da identidade docente é, portanto, um processo contínuo, que se dá na

articulação entre teoria e prática, entre o saber acadêmico e o cotidiano da escola:

A teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável. (CANDAU; LELIS, 2001, p. 63);



Dentro desse cenário, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se apresenta como uma oportunidade significativa para a formação inicial, pois possibilita que o licenciando entre em contato direto com a realidade escolar desde os primeiros períodos da graduação. Mais do que observar, trata-se de viver a escola, sentir seus ritmos, suas tensões e seus afetos. É nesse contexto que nossa experiência, vivida na Escola Municipal Maria do Carmo Moura, em Itabaiana, no Estado de Sergipe, nordeste brasileiro, se insere.

Mesmo com pouco tempo de atuação na escola, já conseguimos perceber a força das relações e a importância da escuta atenta. A escolha dessa experiência para o presente trabalho se deu justamente pelo impacto que causou em nossa percepção sobre o fazer docente. Desde os primeiros dias, fomos acolhidas por um espa-

ço cheio de movimento e de curiosidade. Começamos apenas observando, mas aos poucos fomos nos envolvendo: aprendemos os nomes das crianças, participamos das rotinas, ajudamos com pequenas tarefas, e principalmente, passamos a ouvir e ser ouvidas.

Durante esse processo, algo nos chamou a atenção: o interesse espontâneo das crianças pela leitura. Era só pegar um livro que logo se formava um grupo, cada um querendo ouvir uma história. Esse momento, cheio de olhos atentos e perguntas, nos fez enxergar uma possibilidade potente: trabalhar o socioemocional por meio da literatura infantil e de outras dinâmicas construtivas. Foi a partir dessa escuta sensível que pensamos em propor atividades que ajudem as crianças a nomear emoções, lidar com conflitos e se colocar no lugar do outro. Tudo isso de forma simples, próxima e afetiva, como acreditamos que a educação deve ser.

ALGUNS DESENVOLVIMENTOS

O aprender, na perspectiva de Abed (2014), envolve não só os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e os sociais. Nesse contexto, nós como licenciandas do curso de Pedagogia, procuramos cada vez mais trabalhar o socioemocional em suas variadas dimensões, uma vez que, fomos inseridas no ambiente para construir e colaborar de maneira significativa com as crianças, em parceria com a comunidade escolar e acadêmica.

A princípio, foram pensadas em estratégias iniciais para desencadear a nossa chegada na sala de aula pré-escolar da instituição de ensino “Escola Municipal Maria do Carmo Moura”, logo após a fase de observação. A primeira delas foi a dinâmica “Aventuras do sentir: explorando nossas vivências”, a qual consiste em retirar rostinhos que expressem sentimentos em uma caixa e em seguida desenvolver um momento de interação entre bolsistas, supervisora e principalmente estudantes, sendo o nosso principal foco e objeto de estudo. Neste momento, após retirada dos rostinhos, eles foram estimulados a

relatar vivências que os deixaram iguais às expressões coletadas. O objetivo geral baseia-se no reforço de competências emocionais, a partir do momento em que trazem lembranças que significaram algo para eles; e sociais, ao dialogar abertamente com os colegas de classe.

A função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças e jovens, que lhes possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. (ABED, 2014: 14)

Posteriormente, ao resgatar o que foi observado nos primeiros contatos com a unidade escolar, o entusiasmo e interesse dos alunos pelos livros de histórias clássicas infantis presentes na parede da sala de aula, pensamos “por que não impulsionar esse interesse o relacionando com a temática do programa?”, dado que, o professor deve ser pesquisador da sua própria prática. Ou seja, deve-se analisar e investigar modos de ensino-aprendizagem eficientes e verdadeiramente ativos. Portanto, o próximo passo a ser trabalhado é a literatura, com a inserção da coletânea “Como Eu Me Sinto”, de Cornelia Maude Spelman e Klaus H. G. Rehfeldt (tradutor), que trata de maneira lúdica e acolhedora as emoções e sentimentos, fortalecendo o vínculo entre leitura, autoconhecimento e desenvolvimento socioemocional.

Sendo assim, é de suma importância a promoção de práticas pedagógicas educativas que englobem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tópico central do núcleo “PIBID - Saberes psicológicos”. Para que assim os alunos aprendam além do acadêmico, que em situações emocionais, eles saibam lidar com o que sentem, tenham autoestima e confiança, sejam conscientes e saibam conviver em harmonia, sem conflitos ou descontroles. Resultado de metodologias educacionais produtivas e bem-sucedidas.

Sob essa perspectiva, é notório que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -

PIBID busca favorecer tanto o desenvolvimento e experiência dos alunos de escolas em todo o país, quanto dos discentes de licenciatura, oferecendo um início de formação profissional valioso e marcante. É um programa que viabiliza oportunidades para aqueles que estão de fato dispostos a aprender e a ensinar, a fazer a diferença na educação, e acima de tudo agir com responsabilidade, compromisso e propósito em todas as fases.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a experiência pibidiana nos possibilitou o entendimento acerca da relevância de trabalhar as emoções na primeira infância. De modo a contribuir para com a evolução dos envolvidos. Ademais, nos tornou mais reflexivas e sensíveis, quanto a nossa abordagem ao lidar com indivíduos em processo de aprendizagem e crescimento. Além de aprimorar a caminhada das bolsistas até a chegada da docência, ressaltando a precisão da existência do Programa em Universidades Federais, nos aproximando da realidade escolar, enriquecendo não apenas a nossa formação, mas também a qualidade da educação pública, a qual muitas vezes carece de recursos para aulas mais lúdicas e inovadoras.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.
- CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. Rumo a uma nova didática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SPELMAN, Cornelia Maude. Box Como Eu Me Sinto: coleção com 7 livros. Tradução de Klaus H. G. Rehfeldt. Capa dura. São Paulo: Todolivro, 2023. 7 v.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

LAURA FERREIRA AMARANTE COSTA & YASMIN SANTOS GARÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

74

De início, importa dizer que o presente relato de experiência se passou em uma instituição de educação básica pública e urbana, no interior do nordeste brasileiro, chamada Escola Municipal Elizeu de Oliveira. Os alunos que compuseram tal experiência foram de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental dos anos iniciais, na qual executamos nossos trabalhos como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PI-BID), programa este financiado pela CAPES, cujo maior objetivo é justamente desenvolver e valorizar a formação de futuros professores.

Em uma das primeiras reuniões de trabalho com a coordenação pedagógica do projeto, que nos orienta quanto ao nosso desenvolvimento teórico, foi selecionado um livro para trabalhar o letramento, o contato com a literatura e o desenvolvimento socioemocional com as crianças, aspectos importantes para o núcleo Saberes Psicológicos. O livro escolhido foi "O Pato, a Morte e a Tulipa", do autor Wolf

Erlbruch. Explorando este livro, desenvolvemos um plano de atividades, que serve como mapa para nossa prática em sala de aula.

A partir dele, a atividade que foi desenvolvida e aplicada. Esta tinha como tema a "Tristeza". Em sala de aula, logo de partida, os alunos se sentaram em roda no chão. Depois iniciamos a cantiga infantil "A canoa virou", citando o nome de cada aluno, os quais iam ao centro da roda e depois voltavam. Utilizamos a música enquanto uma alegoria, uma imagem mental, para os momentos tristes que passamos, em uma representação de que, ao ajudar o outro, nós também o "retiramos do fundo do mar". Após este pequeno momento de troca, discutimos às questões da atividade escrita em forma de roda de conversa, e depois, os alunos colocaram as respostas em palavras no papel.

A atividade resultou em uma maior abertura das crianças para dialogar sobre seus sentimentos. Durante a atividade escrita, na qual



Atividade em roda. Fonte: acervo da autora.

uma das questões sugeria que o aluno desenhasse uma situação que o deixou triste, muitos deles compartilharam experiências pessoais marcantes, como um aluno que fez o desenho de quando seu pai o repreendeu por derrubar um balde d'água. O menino compartilhou os sentimentos que teve acerca disso, culpa, tristeza e frustração. Na proposta musical, observamos o engajamento de alguns e receio de outros, dessa maneira, alguns alunos não participaram do momento de entrar na roda por sentir vergonha, provavelmente por não estarem acostumados a estar em situações de exposição na sala de aula. A imagem 1 mostra a atividade sendo realizada na Escola Municipal Elizeu de Oliveira, em Itabaiana, Sergipe.

Esta experiência foi enriquecedora para nossa formação docente, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das competências

socioemocionais e do letramento. Ter contato direto com as crianças permitiu observar suas reações, emoções e ver como funcionam na prática os conhecimentos adquiridos na teoria. A atividade proposta segue os fundamentos de Paulo Freire, que defende uma educação que valorize o diálogo e a escuta sensível, já que, um professor que somente fala e não escuta, estagna o conhecimento, que deve ser construído, jamais transmitido (Freire, 2008).

TRABALHANDO AS EMOÇÕES DE FORMA LÚDICA E INTERATIVA

Quando se deu início às iniciações dos pibidianos na Escola Municipal Elizeu de Oliveira, o objeto, a princípio, foi conhecer a escola, a sala de aula, como acontecem as atividades e a rotina das crianças. Após isso se deu início às atividades relacionadas ao desenvolvimen-

to socioemocional. Em uma das reuniões foi designado um livro para se trabalhar em sala de aula, relacionando este objeto com a obra do autor Wolf Erlbruch, de "O Pato, a Morte e a Tulipa".

No primeiro dia já rolou aquela fofquinha de criança, uma aluna chegou para uma das autoras e disse "tia, minha amiga falou que não gostou de você". Aquilo nos deixou pensativas e sem entender ao menos o motivo. Com o passar das atividades e convívio com os estudantes, essa percepção mudou para melhor, o que nos deixou bastante satisfeitas com o trabalho pedagógico. A aluna, que havia dito que não gostava da nossa presença, chegou e nos disse, finalmente, "tia, eu falei aquilo porque não te conhecia". E, atualmente, esta estudante é uma das mais apegadas ao nosso grupo do PIBID. Com isso, é importante dizer que o acolhimento, o cuidado e o zelo no trabalho pedagógico fizeram com que ela mudasse seu pensamento e o respeito que tinham conosco. A escola tem o dever de ser um lugar de acolhimento e aconchego às crianças, pois, muitas vezes, realidades difíceis refletem em seu comportamento. Isto só se transforma com paciência e dedicação. A imagem 2 retrata uma das atividades voltadas a nosso núcleo.

As atividades que aparecem na imagem 2 foram desenvolvidas para trabalhar sobre o que e como as crianças entendem as emoções. A primeira foto, no alto, lado esquerdo, foi tirada numa atividade que tem por nome "Identificação dos Sentimentos". Esta ocorreu da seguinte forma: foi entregue às crianças várias situações do dia a dia e eles teriam que colar o sentimento conforme a situação. A foto logo abaixo foi tirada numa atividade de nome "Musicalidade", quando foi exibido um vídeo ilustrativo com a música "Canção dos Sentimentos" (Projeto das Emoções), "Família Ludtke". Em pequenos grupos, foram



Atividades de desenvolvimento socioemocional.
Fonte: Acervo da autora

distribuídas letras dos alfabetos em madeira para eles formarem palavras dos sentimentos mostrados na música. Essa atividade foi proposta com intuito das crianças praticarem a cooperação uns com os outros e, também, o desenvolvimento da escrita e raciocínio, bem como o reconhecimento emocional. A princípio a experiência foi um desafio, mas de grande valia para a nossa formação, pois, pudemos analisar a realidade da sala de aula de perto. Esse contato fez com que pudéssemos ampliar nossa visão como futuras professoras, de modo a percebermos que o papel do educador vai muito além do que produzir atividades e ensinar a ler e a escrever. Como salienta Paulo Freire "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem." (Freire, 1999). Isto significa dizer que para os profes-

sores e as professoras não basta ser um mediador do ensino-aprendizagem. É preciso ser mais que isso. É necessário ter empatia para com as necessidades dos alunos, acolher, ouvir, e ajudar os estudantes a superarem as dificuldades. Isto é o que faz um bom profissional da educação.

ALGUNS ELEMENTOS FINAIS

Até o momento, as experiências vivenciadas na escola municipal reforçam a importância de integrar as atividades que trabalham o desenvolvimento socioemocional às práticas pedagógicas. A experiência apresenta relevância para a futura prática profissional numa perspectiva de que os professores e as professoras devem atuar como verdadeiros mediadores, não somente das práticas cognitivas, mas também do reconhecimento emocional e da percepção das relações interpessoais. Dessa forma, fica evidente que a teoria é a base, mas a prática é o que fundamenta o ensino-aprendizagem, devido ao contato direto com o aluno, evidenciando o seu desenvolvimento socioemocional no âmbito escolar e social.

REFERÊNCIAS

- Freire, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo - 49.ed. Cortez, 2008.
- Freire, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- MOTTA, Pierre Cerveira; ROMANI, Patrícia Fasolo. A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR: Uma revisão de literatura. Revista Psicologia da Educação, n. 49, p 49-56, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/45675>. Acesso em: 11 jul. 2025.

Voltar ao sumário

QUARTO DE CASA SEM FILHO

HELENA VALMONT

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

78

O cômodo me acolhe no fim do expediente
Me escolheu como criança pra tomar de conta
Me veste, me aquece e no tardar, me adormece
Sempre tem o que me mostrar e me contar
Mesmo que os objetos que ali estejam
Eu mesmo os tenha levado
Talvez só não preste atenção
E o quarto falasse por eles
É tentador me livrar do relógio
O pêndulo brinca com a minha sanidade
Ele sobe e desce na cadeira de balanço
Enquanto grita que o tempo está passando
Que a lua está se despedindo do céu
Que mais uma vez estou lá
Pra ver o sol tomar o lugar
E o corpo caído depois de uma batalha
Mais uma vez cravada com a minha derrota
Corro pros braços da minha mãe
Nas quatro paredes me alisa os cabelos
E me põe pra dormir

"Pode ficar meu filho, digo a professora depois que o uniforme estava molhado e que não deu tempo de secar. O mundo não vai se importar por um sofrer seu, sofre sozinho depois volte ao mundo."

[Voltar ao sumário](#)



COLABORADORES DESTA EDIÇÃO

MEMBROS DO COMITÉ EDITORIAL

Matheus Batalha Moreira Nery, Dominique Bénard, Patrick Gallaud, Dante Monferrer.

EXTERNAL CONTRIBUTORS

Sylvain Connac, Laura Ferreira Amarante Costa, Camille Gonin, Giselle Paixão Da Cruz, Yasmin Santos Garção, Sohbi Tawill, Eduard Vallory, Helena Valmont

NO SITE DA APAC

<https://www.approchescooperatives.org/>

- Você pode:
- Visualizar na tela e baixar gratuitamente uma seleção de nossos artigos em formato digital.
- Assinar a revista "Approches Coopératives".
- Encomendar cópias impressas das edições da revista que lhe interessam particularmente por € 10, mais despesas de envio.
- Associar-se à APAC e participar da direção, produção e avaliação de nossas publicações.
- Fazer uma doação para nos permitir continuar a aventura da Cooperative Approaches em benefício do maior número possível de pessoas.

