

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

GUILHERME RUTHES

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: INDICADORES PARA O PLANEJAMENTO
E REALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO A PARTIR DO
MOVIMENTO ESCOTEIRO**

CURITIBA

2018

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

GUILHERME RUTHES

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: INDICADORES PARA O PLANEJAMENTO E
REALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO A PARTIR DO MOVIMENTO
ESCOTEIRO**

CURITIBA

2018

GUILHERME RUTHES

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: INDICADORES PARA O PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO A PARTIR DO MOVIMENTO ESCOTEIRO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional – UNINTER, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Ademir Aparecido Pinhelli Mendes.

CURITIBA

2018

R974r Ruthes, Guilherme
A relação pedagógica entre professor e aluno na
educação básica: indicadores para o planejamento e
realização do trabalho pedagógico a partir do movimento
escoteiro / Guilherme Ruthes. - Curitiba, 2018.
88 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
Uninter.

1. Educação básica. 2. Escotismo. 3. Professores e alunos.
4. Mediação. 5. Educação – Inovações tecnológicas. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 015/2018

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 10 de agosto de 2018, às 14h30, 6º andar, sala 61 do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Ademir Aparecido Pinhelli Mendes (Presidente-Orientador - PPGENT/ UNINTER), Rita de Cássia Gonçalves (Integrante Externo – Universidade TUIUTI), Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Titular- PPGENT/ UNINTER), Dr. Ivo José Both (Integrante Interno Suplente - PPGENT/ UNINTER), para julgamento da dissertação: “A RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INDICADORES PARA O PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO A PARTIR DO MOVIMENTO ESCOTEIRO”, do mestrando Guilherme Ruthes. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida ao mestrando, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o mestrando foi:

APROVADO, devendo o candidato entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.

AROVADO, somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.

REPROVADO.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi aprovado e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: _____


Dr. Ademi Aparecido Pinhelli Mendes
Presidente da Banca


Dra. Rita de Cássia Gonçalves
Integrante Externo


Dr. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Titular

Dr. Ivo José Both
Integrante Interno Suplente


Guilherme Ruthes
Mestrando

Agradecimentos

Agradeço primeiro a minha mãe, Vera, e a meu pai, Eloi, por tudo o que fizeram pela educação dos filhos, e por terem se juntado com alguns casais de amigos e fundado uma escola porque não estavam satisfeitos com a educação que era oferecida na cidade em que morávamos; foi o maior exemplo de como a educação é importante. Agradeço também pelo apoio incondicional durante toda a minha vida.

Agradeço a esposa, Victoria, com quem tenho compartilhado muito mais do que nossa sala de estudos. Que tem sido a companheira e a apoiadora de todas as horas.

Agradeço a minha irmã, Eloisa, que foi a parceira de muitas aventuras descabidas e hoje é, além de tudo, uma amiga incomparável.

Agradeço ao meu professor orientador, Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, que me acompanhou durante todo o processo, superando todas as expectativas sendo um orientador atencioso, compreensivo e comedido. Grande parceiro de todos os seus alunos desde os eventos acadêmicos até as festas da turma.

Agradeço aos amigos do Grupo Escoteiro Santos Dumont, 20/PR, que abriram suas portas para a realização desta pesquisa e sempre foram acolhedores (sempre que não estavam assediando para voltarmos às atividades escoteiras).

Agradeço ao Adriano Koehler, o CD, que contribuiu com toda a história do Grupo Escoteiro impossível de localizar em qualquer outro lugar, e parceiro de longa data.

Agradeço também à Magda e Osvaldo Ruthes, Jorge e Denise Martins, Matheus Henrique de O. Lomba, Selma Dvojatzki, Rodrigo Nascimento Gomes, José Luiz Campanholo, Fernanda Gazola, Jessica de Oliveira Camargo, Graziela Menezes Rockenbach, Leonardo de Almeida Morgado e Sandra Crispim. Padrinhos, parentes, amigos e alguns que eu nunca conheci. Que contribuíram financeiramente para a matrícula no programa de mestrado em um momento em que sozinho isto talvez não fosse possível.

Agradeço a todos os colegas com quem compartilhei aulas e debates e por toda a ajuda mútua que construímos, lendo e auxiliando nos trabalhos uns dos outros.

Agradeço a todos os amigos e amigas, que são muitos para serem nominados, que estiveram presentes nesta jornada, mais perto ou mais longe.

A todos vocês, muito obrigado!

RESUMO

Pesquisa realizada para o Programa de Mestrado Profissional Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter, linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade. Tem como tema a interação entre professor e aluno na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico, utilizando como subsídio o desenvolvimento do trabalho educativo em uma iniciativa de educação não formal, o Movimento Escoteiro. Apresenta a hipótese de que o trabalho pedagógico desenvolvido com a participação e organização dos sujeitos diretamente envolvidos por meio do diálogo pode oferecer melhores resultados e engajamento, o que leva à questão: quais as características da relação pedagógica entre alunos e professor fundadas na participação e envolvimento dos sujeitos no processo de planejamento e realização do trabalho pedagógico? Justifica-se a pesquisa pela necessidade de criar indicadores para organizar estratégias pedagógicas adaptáveis a diversos tipos de sala de aula e em diversos níveis, sem focarem dispositivos ou modelos específicos, evitando o que Apple (1989) aponta como pacotes de material curricular, relacionando ao que Meirieu (1998) define como aproximar os alunos dos objetos culturais. O objetivo da pesquisa é compreender como se dá a relação pedagógica entre jovens e adultos no desenvolvimento de atividades educativas em um grupo escoteiro, analisando como esta experiência pode contribuir para o planejamento e desenvolvimento das atividades escolares na educação formal. De forma específica definimos os objetivos: a) investigar os conceitos de organização escolar, a aprendizagem e a experiência por meio de revisão de literatura; b) realizar observação participante em grupo do Movimento Escoteiro para pesquisar empiricamente a relação de mediação entre jovens e adultos no contexto de realização de atividades próprias do escotismo; c) identificar, pela triangulação dos dados da pesquisa teórica e empírica, possibilidades de interface da relação de mediação entre jovens e adultos e o trabalho pedagógico; d) propor indicativos para o planejamento, organização e realização do trabalho pedagógico fundamentado no diálogo entre professor e alunos, sendo este o produto resultante desta pesquisa. Para o desenvolvimento, foi realizada pesquisa de campo, do tipo observação participante, em sete encontros, observando as atividades desenvolvidas por dois grupos de jovens do Movimento Escoteiro, na cidade de Curitiba-Paraná. As observações foram organizadas, categorizadas e analisadas e produziram os subsídios para construção dos indicativos para o planejamento e realização do trabalho pedagógico fundamentado no diálogo entre professor e alunos. Para a fundamentação teórica foram utilizados os trabalhos de Jarvis (2006) para a fundamentação do conceito de aprendizagem; de Meirieu (1998), para os conceitos de aprendizagem, mediação e avaliação; de Apple (1989), para o conceito de poder e controle; de Freire (2013), com o conceito de diálogo; de Dubet (1994), com o conceito de lógicas da ação; de Vasconcellos (2005), que aborda a construção do conhecimento em sala de aula; e de Gasparin (2015), que apresenta uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Conclusivamente são desenvolvidos e apresentados os indicadores para o planejamento e realização do trabalho pedagógico, produto desta pesquisa, os quais mantemos a expectativa de poder aplicar e avaliar empiricamente.

Palavras-chave: Movimento Escoteiro. Educação Básica. Relação Pedagógica. Indicadores.

ABSTRACT

Research carried out for the Professional Master's Program Education and New Technologies of the Uninter International University Center, research line Teaching Training and New Technologies in Education, Education, Technology and Society Research Group. Delineating the main theme as the interaction between teacher and student, in the organization and progress of pedagogical work, using as a subsidy the development of educational work in a non-formal education initiative, the Scout Movement. Bringing forward, the hypothesis that the pedagogical work established with the participation and organization of the subjects directly involved through the dialogue, can offer better outcomes and engagement. Leading up to the following question: what are the characteristics of the pedagogical exchange between students and teacher based on the participation and commitment of the subjects in the planning and execution process of the pedagogical work? Furthermore, this research is justified by the demand to create indicators to organize pedagogical strategies, that are adaptable to different kinds of classrooms and at different levels, without focusing on specific devices or models, fending off what Apple (1989) points out as packets of curriculum material, linking with Meirieu (1998) definition as bringing students closer to cultural objects. The purpose of this research is to understand how the pedagogical relation surrounded by youth and adults in the development of educational activities in a group of Boy Scouts, and analyze how this experience can contribute to the planning and improvement of school projects in formal education. More specifically, we define the following objectives: a) To investigate the concepts of school organization, learning and experience by a literature review. b) To accomplish into a participant observation in a group of the Scout Movement of the city of Curitiba in order to research, empirically, the relationship between youth and adults in the context of carrying out scouting activities. c) Identify, from the triangulation of the data of the theoretical and empirical research, the possibilities of interface of the mediation liaisons within youth and adults and the didactic work. d) Propose guidelines for planning, organizing and realizing this practice based on the dialogue enclosed by teacher and students, being the product developed by the accomplishment of this research. For the development of the research, participatory field research was made in seven different meetings, observing the activities developed by two groups of young people participating in the Scout Movement, in a group located in the city of Curitiba, Paraná. The observations were organized, categorized, analyzed and produced the subsidies for the construction of the indicatives for planning and execution of pedagogical work based on the conversation among teacher and students. For the theoretical basis of this research, the work of Jarvis (2006) was used to support the concept of learning; by Meirieu (1998), who works on the concepts of learning, mediation and evaluation; by Apple (1989), which works on the concept of power and control; by Freire (2013), who works with the concept of dialogue; by Dubet (1994), who works with the concept of action logics, Vasconcellos (2005), which addresses the construction of knowledge in the classroom and Gasparin (2015), which presents us with a didactics for historical-critical pedagogy. Conclusively the proposed the indicators for the planning and accomplishment of the pedagogical work, product of this research, are developed and presented, which we expect to be able to apply and evaluate empirically.

Keywords: Scout Movement. Basic Education. Pedagogical Relationship. Indicators.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Membros do Grupo Escoteiro em frente à sede, no CE Julia Wanderley. 26/08/2017	29
Figura 2 - Membros do Grupo Escoteiro Santos Dumont. 03/12/2017.....	31
Figura 3 - Início das atividades. 05/05/2017.....	36
Figura 4 - Jovens do Grupo Escoteiro durante a realização de um jogo. 28/10/2017.	38
Figura 5 - Cerimônia de Promessa Escoteira. 26/08/2017	43
Figura 6 - Jovens e adultos em momento de diálogo durante uma atividade. 28/10/2017.	47
Figura 7 - Organização de materiais pelos jovens do Grupo Escoteiro. 11/11/2017.	52
Figura 8 - Orientação dos jovens por um adulto. 28/10/2017.....	56
Figura 9 - Encerramento de um dia de atividades. 28/10/2017.....	61

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	MOVIMENTO ESCOTEIRO: SUJEITOS DA PESQUISA	25
2.1	ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO ESCOTEIRO	26
2.2	GRUPO ESCOTEIRO: LÓCUS DA PESQUISA	28
3	ELEMENTOS DO TRABALHO EDUCATIVO	32
3.1	APRENDER	34
3.2	DIÁLOGO	46
3.3	MEDIAÇÃO	53
3.4	AVALIAÇÃO	59
4	INDICADORES PARA O PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	65
4.1	APRESENTAÇÃO DE CONTEÚDOS E SELEÇÃO DE METODOLOGIAS ...	68
4.1.1	Procedimentos de sala de aula.....	71
4.2	PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	72
4.2.1	Procedimentos de sala de aula.....	74
4.3	REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	74
4.3.1	Procedimentos de sala de aula.....	77
4.4	AVALIAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	78
4.4.1	Procedimentos de sala de aula.....	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS.....	85

1 INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa teve início com a conclusão de minha primeira graduação, em Ciências Sociais, quando surgiu o interesse pela educação, com ideias diferentes daquelas que costumava ver e vivenciar em sala de aula, que foram desenvolvidas e amadurecidas durante a segunda graduação, em Pedagogia, na qual foi possível compreender melhor temas e autores já estudados. E ainda pela influência exercida pelos quase dez anos como adulto voluntário no Movimento Escoteiro¹, tendo atuado durante todo este período como escotista, trabalhando com jovens entre os 11 e os 14 anos de idade, participando de três Grupos Escoteiros diferentes. Atuei também na capacitação de adultos e, por um período de dois anos, como profissional escoteiro junto à União dos Escoteiros do Brasil – Região do Paraná.

Durante todo o meu percurso de formação como pedagogo, por meio da realização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, além da experiência empírica no ambiente de sala de aula, tanto da educação básica como na educação superior, percebi uma grande unilateralidade neste ambiente, cabendo quase que exclusivamente aos docentes o planejamento, a organização e a definição do trabalho a ser desenvolvido.

Destas experiências surgiu a necessidade de investigar mais detidamente a gestão democrática em sala de aula, na qual os alunos possam deixar de ser sujeitos passivos, assumindo um papel ativo no planejamento e organização do trabalho pedagógico, já que em geral eles não participam da definição acerca da adoção de diferentes metodologias de ensino em sala de aula.

Esta experiência escolar entrava em conflito com o que eu vivenciava no trabalho educativo desenvolvido junto ao Movimento Escoteiro que, por se tratar de uma iniciativa não formal de educação, oferece maior liberdade para a organização do trabalho, pois tem o jovem como ator principal, geralmente superando o papel dos adultos. E que, de acordo com o Programa Educativo do Movimento Escoteiro, privilegia a aprendizagem pela ação, permitindo que, por meio da experiência não formal, os jovens possam viver experiências pessoais que interiorizem e consolidem os conhecimentos, as atitudes e as habilidades, substituindo a simples recepção de

¹A apresentação do Movimento Escoteiro será desenvolvida com maiores detalhes no capítulo 2.

informação pela efetiva aquisição de conhecimento, substituindo a passividade receptiva do destinatário pela criatividade efetiva do realizador.

O Programa Educativo do Movimento Escoteiro conta com a presença estimulante do adulto, que se incorpora ao dinamismo juvenil, ajudando os jovens em suas descobertas, enaltecendo relações horizontais de cooperação para a aprendizagem, facilitando o diálogo entre as gerações e demonstrando que o poder e a autoridade podem ser exercidos a serviço da liberdade daqueles a quem se educa, dirige ou governa.

Por outro lado, na educação formal observa-se, em linhas gerais, uma organização escolar que impõe muitas restrições à participação dos alunos nas definições de conteúdos e demais questões que serão tratadas durante o período letivo, e sobre como será realizada a abordagem, bem como quanto aos processos avaliativos e outras esferas presentes na organização escolar, nas quais os alunos são os principais interessados.

Como aponta Vasconcellos,

O que frequentemente se observa é que o trabalho do educador, assim como da maioria dos trabalhadores, está marcado pela alienação, o que significa dizer que o educador não domina nem o processo, nem o produto de seu trabalho, já que está excluído das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade. Assim, é muito comum vermos as pessoas atuando na base do “piloto automático”, qual seja, fazendo as coisas de forma mecânica, cumprindo rituais e rotinas institucionais. (VASCONCELLOS, 2005, p. 20).

Observando a estrutura de funcionamento expositiva, bastante comum em atividades educativas, verifica-se que o trabalho do professor se concentra na exposição dos conteúdos que estão sendo trabalhados. Em uma situação em que

os alunos nem se dispõem a apresentar suas dúvidas, pois já sabem, por experiências anteriores, que essa pergunta é mera formalidade, ou seja, de modo geral, o professor não está interessado na dúvida do aluno, nem disposto a explicar de novo. (VASCONCELLOS, 2005, p. 21).

Observando esse engessamento da escola buscamos a educação não formal, neste caso o Movimento Escoteiro, para analisar uma relação de mediação entre

jovens² e adultos³, na qual o jovem é o centro do processo, como sujeito da educação, e verificar o que esta experiência pode oferecer para o ambiente escolar formal.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a relação dialógica entre professor e alunos para o planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico a ser realizado em sala de aula. Utiliza-se como subsídio o desenvolvimento do trabalho educativo em uma iniciativa de educação não formal, o Movimento Escoteiro.

Frente ao que foi apresentado e ao objeto proposto iniciamos uma pesquisa do estado da arte para a qual foi consultada a página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁴. Foram realizadas consultas com as palavras-chave “escola + mediação”, filtrando pelo assunto “educação”, entre os anos de 2012 e 2017 e obtivemos 69 resultados, que foram avaliados pela leitura de seus resumos. Esse exercício possibilitou selecionar os trabalhos que apresentavam em seu resumo aderência com o tema ou com as ideias a serem desenvolvidas nesta dissertação, principalmente os que nos davam a ideia de mediação da metodologia ou do trabalho educativo. Foram selecionados sete trabalhos: Araújo (2012), Corrêa (2013a), Silva (2016), Santos Filho (2014), Sant’ana (2013), Nagamini (2012) e Chanes (2013), sendo cinco dissertações e duas teses.

Utilizando as palavras-chave “metodologia + mediação”, filtrando pelo assunto educação, entre os anos de 2012 e 2017, obtivemos 49 resultados. Realizada a leitura dos resumos, selecionamos outras três dissertações: Soeira (2013), Cruz (2015) e Porto (2015).

Com a utilização da palavra-chave “modelo pedagógico” para a busca, obtivemos 15 resultados, mas nenhum apresentava alinhamento com os objetivos deste trabalho. Ao utilizarmos como palavra-chave os termos “falta de autonomia”, “autonomia estudantil” e “autonomia discente” foram localizados, respectivamente, 49, 4 e 10 resultados entre os anos de 2012 e 2017. Para o termo “falta de autonomia”

² O termo jovem é utilizado no Movimento Escoteiro para designar as crianças e adolescentes, com idades que variam dos 07 aos 21 anos, e que fazem parte deste movimento como seus beneficiários. Aqueles que são sujeitos do processo educativo desenvolvido por esta organização. Em uma relação direta, são o equivalente aos alunos de uma escola.

³ Quando nos referimos a adultos fazemos uso da terminologia utilizada no Movimento Escoteiro para se referir aos adultos voluntários que atuam como Escotistas, aqueles que são responsáveis pelo trabalho direto junto aos jovens ou com a gestão e a organização da estrutura do Grupo Escoteiro. Tanto o termo jovem quanto o termo adulto são utilizados para distinguir o envolvimento com o Movimento Escoteiro, enquanto Professor e Aluno são referentes ao envolvimento com a instituição escolar.

⁴ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: www.bdtb.ibict.br, acessado em 04 de maio de 2017. A opção por este banco de dados justifica-se por ser o mais atualizado.

foram selecionados três trabalhos: Chimentão (2016), Kunsch (2013) e Araujo (2014); para “autonomia estudantil” foram selecionados dois trabalhos: Oliveira (2015) e Corrêa (2013b); e para o termo “autonomia discente”, um trabalho, de Lourenço Filho (2013). Os textos foram selecionados pela leitura de seus resumos e pela presença de aderência com o tema proposto, considerando a oferta de autonomia aos discentes na realização do trabalho educativo.

Não foram realizadas buscas em outros portais acadêmicos, pois a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas em 108 instituições brasileiras de ensino e pesquisa⁵, o que é bem satisfatório.

Por meio da análise dos trabalhos selecionados pudemos constatar que as teses produzidas por Chanes (2013) e por Nagamini (2012), como também as dissertações produzidas por Araújo (2012), Silva (2016), Sant’ana (2013), Santos (2014), Soeira (2013) e Porto (2015) apresentam o professor como o mediador da aprendizagem, como o elemento que faz a intermediação entre o conhecimento e os alunos. Mais especificamente, Chanes (2013) aponta a mediação como constituída por um fenômeno causado pelo processo de comunicação e que é compreendido como o relacionamento do aluno dentro do espaço de aprendizagem proporcionado pela atuação do professor.

Nagamini (2012) discute o conceito de mediação a partir da proposta de Martin-Barbero de que as mediações são ativadas pelas tecnologias na construção dos sentidos, determinando de que forma as práticas comunicacionais organizam diversas de nossas matrizes culturais. Araújo (2012) aborda a mediação do professor sobre as atividades de leitura, e Silva (2016) aponta que a mediação está vinculada à ação interativa e interventiva do professor, frente ao conhecimento científico e sua apropriação pelos alunos.

Tanto Sant’ana (2013) como Santos (2014) abordam a mediação por meio da proposta de Mediação Dialética, que compreende a atividade humana educativa a partir dos fundamentos do trabalho de Marx e pautada na aplicação das categorias do método dialético.

⁵ De acordo com a página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

Para Soeira (2013), o conceito de mediação remete ao processo de ensino e aprendizagem, no qual cabe ao professor organizar o meio social, fundamentado em Vygotsky, como também o é para Porto (2015).

A dissertação de Corrêa (2013a) aborda a mediação indireta, entre o coordenador de equipe de tutores virtuais da educação a distância e a mediação via ambiente virtual de aprendizagem.

Esta mediação por meio de ambiente virtual de aprendizagem ou de tecnologias digitais também é abordada na dissertação de Cruz (2015), para quem a mediação é a atitude, o comportamento do docente, que tem o papel de facilitador, visando o incentivo e a motivação da aprendizagem.

Ao analisarmos os textos que foram selecionados com base no termo autonomia, verificamos que a tese defendida por Chimentão (2016) aborda a falta de autonomia de alunos e professores em trabalho desenvolvido por alunos de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Mesmo neste caso com alunos da educação superior, a relação de autonomia se constrói da mesma forma, pois

A falta de autonomia revela que não há demonstração de iniciativas, nem assunção da responsabilidade pela sua aprendizagem. [...] assim como as professoras não demonstraram fazer uso suficiente de estratégias ou atividades que encorajassem e favorecessem o fortalecimento da autonomia de alunos-professores. (CHIMENTÃO, 2016, p. 206-207).

Ainda de acordo com Chimentão, “[...] a autonomia de alunos, independentemente do nível de ensino, também é entendida como uma capacidade que deve ser estimulada e desenvolvida” (2016, p. 218).

Na dissertação em que relaciona a falta de autonomia com o tédio, Kunsch aponta que

Para haver relações de cooperação, é preciso que haja trocas entre pessoas que se consideram iguais – isto é, não há subordinação ou dominação -, estamos falando principalmente de relações entre pares. E aqui chegamos a um ponto crucial das crianças da atualidade. Se elas estão vivendo multiplamente institucionalizadas (escola, clube, curso de música, curso de idiomas, etc.), estão sempre envolvidas com outras crianças sob os olhares de um adulto. O resultado disso é a imaturidade e a falta de autonomia. (KUNSCH, 2013, p. 49).

Para estas crianças, ou alunos, não são oferecidas chances de escolha, pois são tuteladas durante todo o processo com o qual estão envolvidas, seja ele desenvolvido em atividades escolares ou em outras atividades que componham o seu

cotidiano. “Não lhes são oferecidas possibilidades de cooperação, e menos ainda podem definir se cooperar vem a ser bom ou ruim” (KUNSCH, 2013, p. 49), como o fato de que a “tutela excessiva é prejudicial a criança, pois, além de privá-la da conquista da autonomia, faz com que ela tenha uma noção equivocada da realidade (própria e do mundo)” (p. 51). A falta de autonomia é apontada pela autora como “resultado do excesso de atividades, brinquedos e cuidados, resultando em pouca autonomia perante a própria vida” (p. 72).

Na dissertação apresentada por Araujo (2014), que aborda a implantação do Ensino Médio Politécnico da Rede Pública do Rio Grande do Sul, também é abordada a falta de autonomia dos alunos:

[...] a formação recebida pelos alunos em nível de Ensino Fundamental ainda está vinculada ao professor como centro de informação ou formação. O que se reflete no Ensino Médio, pois alunos seguem sendo dependentes das orientações e aprovações dos professores. (ARAUJO, 2014, p. 63).

Espera-se que no planejamento, organização e realização de uma proposta pedagógica os alunos tenham um papel ativo na definição do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula, ao invés de apenas seguir as determinações do professor, como apontado por Araujo. De forma que os alunos sejam capazes de reconhecer a si mesmos como grupo, capazes de cooperar entre si e com o professor, podendo desenvolver um trabalho mais adequado às necessidades e vontades relacionadas ao trabalho pedagógico e à obtenção de resultados tanto por parte dos alunos quanto do professor.

No mesmo trabalho é descrita a realização de uma experiência com a intenção de deixar os alunos livres em relação a prazos, apostando na responsabilidade e na autonomia deles. Prazos que acabam sendo extrapolados, já que os alunos não corresponderam ao que era esperado. Esse é um caso relatado por um aluno que não concordava com as restrições feitas pelo professor na delimitação do tema de pesquisa de seu grupo, mas mesmo não gostando, aceitou sem questionar, mas não realizou a atividade.

Tais relatos evidenciam situações pedagógicas que precisam de tempo, e da mediação dialógica do professor, para que possam ser desenvolvidas. Ocorre que o modelo pedagógico de atuação docente que prevalece na formação de professores, nesses casos analisados, coloca a decisão do professor no centro do processo.

Em uma concepção pedagógica que visa desenvolver a autonomia o estudante deixa de ser mero receptor e passa a tomar decisões junto com o professor, de acordo com sua percepção de conhecimento, ciência, tecnologia e da própria vida.

Na dissertação de Oliveira (2015) é apresentada a relação entre autorregulação e a autonomia junto a crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo o conceito de autorregulação um conceito que valoriza a autonomia como autorregulação da aprendizagem, que é definida por Rosário, Núñez e Pienda (2007) como um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam sua aprendizagem tentando monitorar, regular e controlar suas condições, motivação e comportamentos com o intuito de alcançá-los. Pois, como citado pela autora, “a avaliação do desempenho escolar do aluno necessita contribuir para a autonomia do estudante, para isto é preciso que professor e aluno caminhem rumo à reflexão-ação, autocrítica e negociação prevalecendo assim o diálogo” (OLIVEIRA, 2015, p. 75).

Esta autonomia do estudante se desenvolve como um processo, pois “[...] à medida que a atividade vai progredindo o aluno vai assumindo mais controle e o professor paulatinamente vai abrindo espaço para seu ganho de autonomia em seu processo de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2015, p. 79); ganho este que acontece progressivamente no decorrer de uma atividade em sala de aula.

A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2015) aponta que é necessário tempo para que o efeito de desenvolvimento da autonomia possa ser verificado. Aspecto apontado como sendo “[...] importante para o desenvolvimento de intervenções educativas, para a promoção de estratégias de aprendizagem e para a promoção da autonomia” (p. 141). Todos estes elementos precisam de tempo para serem desenvolvidos; os processos de autonomia, como os de participação, são processos que se desenvolvem ao longo do tempo.

No trabalho de Corrêa (2013b), também dissertação, é reiterado que a autonomia se desenvolve como um processo, pois

[...] ao relatar sobre as características de uma turma investigada, a professora coordenadora pedagógica afirma que as crianças desta turma já apresentam conhecimentos sobre a rotina e sobre as atividades da sala de aula e que demonstram, por isso, níveis crescentes de autonomia. (CORRÊA, 2013b, p. 109).

Esse processo é decorrente de uma postura autônoma e que ao mesmo tempo mantém uma posição de autoridade, mas exerce a autoridade por meio da negociação

e do diálogo, apontando que a disciplina se desenvolve pelo trabalho do professor e pela liberdade que é oferecida aos alunos, em um

[...] processo que o rigor do professor, que orienta os processos, contribui para a construção da autonomia dos estudantes em espaços com essa responsabilidade relacionada ao rigor docente, mas com a liberdade necessária para que todos participem ativamente. (CORRÊA, 2013b, p. 131).

Esta construção de autonomia está ligada à autoridade de um professor comprometido, sob a qual os alunos podem ter ações e atitudes livres, consequentemente construindo a sua autonomia em um ambiente que deve ser livre para que os alunos possam aprender a condição de autonomia e a lidar com sua liberdade, um espaço em que os sujeitos da relação pedagógica possam transitar com movimentos, desejos e interesses individuais e comuns.

Na dissertação apresentada por Lourenço Filho (2013) tem-se uma construção histórica do conceito de autonomia, passando por uma diversidade de autores, desde a antiguidade clássica e o conceito de *Paideia*, a idade moderna, e a pedagogia nova de Dewey. Aborda a questão da autonomia do discente também na história educacional brasileira, apresentando um panorama desde o período colonial, aumentando a ênfase no período em que surge o manifesto da escola nova, influenciado também pelas ideias de Dewey. Conclui que não se pode considerar de fato a existência de uma preocupação pedagógica dessa natureza, apesar de tal preocupação estar configurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (BRASIL, 1996).

Com o desenvolvimento do trabalho o autor aponta que

[...] um importante elemento a ser considerado como desafio para a promoção da autonomia do educando é justamente a questão do projeto pedagógico, que por sua vez confira à educação uma determinada característica ou finalidade, pois reconhece a influência que exerce na formação discente. (LOURENÇO FILHO, 2013, p. 98).

Elemento este, da autonomia, que não será formado apenas pela frequência às aulas ou a outras atividades, mas que será desenvolvido por meio do projeto pedagógico adotado dentro da escola ou em sala de aula.

O autor conclui que

mesmo os “filhos privilegiados da burguesia”, aos quais se direcionam esforços educativos mais apurados, não exercitam, de fato, a sua autonomia, antes, são preparados e formados para “gerir de acordo com os desejos da sociedade, e não deles mesmos”, ou seja, reproduzir fielmente seus paradigmas. (LOURENÇO FILHO, 2013, p. 109).

Para que possa haver uma emancipação intelectual se faz necessária uma relação de horizontalidade entre professor e aluno, na qual não há submissão ou assimetria, para que a autonomia do educando possa se desenvolver na direção de educar-se a si mesmo. A autonomia discente deve ser apontada como uma característica essencial para a vida em sociedade, com a aprendizagem acontecendo através da valorização das descobertas pessoais e da experiência, reforçando a autoconfiança do aluno, possibilitando que aprenda a enfrentar problemas e a pensar autonomamente.

As pesquisas analisadas indicam certa concepção de autonomia e sugerem as bases teóricas para o desenvolvimento de nossa investigação acerca da busca de indicativos para o planejamento e realização do trabalho pedagógico sustentado na relação dialógica entre professor e alunos.

As pesquisas até aqui analisadas tratam, especialmente, do professor como mediador do conhecimento, e da falta de autonomia dos alunos observada em ambientes educacionais, com atividades bastante dirigidas e orientadas, sobre as quais não é apontado nenhum tipo de discussão ou debate. Elas evidenciam o baixo índice de autonomia e a pouca participação dos alunos, por exemplo, na seleção de conteúdos e atividades do processo educativo.

A ausência de autonomia e participação dos alunos são pontos a serem tratados no desenvolvimento de nossa pesquisa. Entendemos que o problema da participação dos alunos no processo de planejamento e realização do trabalho pedagógico só pode ser investigado tendo como pressuposto a necessária participação autônoma dos alunos no processo em relação dialógica com o professor. É essa lacuna que buscaremos investigar nesse trabalho.

Em pesquisa de trabalho de conclusão do curso de Graduação em Pedagogia realizamos um estudo bibliográfico a respeito do projeto *Hole in the Wall* (Buraco na parede) que tinha como proposta a utilização de computadores de forma autônoma por crianças e a que nível de letramento digital poderiam chegar sem a orientação de adultos. Nesta iniciativa o maior interesse das crianças era por conteúdos de entretenimento. O trabalho com conteúdos educativos ou escolares só era desenvolvido quando orientados por programas específicos ou pela orientação de adultos, designados para tal (RUTHES, 2016).

Nesta pesquisa buscamos problematizar, conforme descrito por Oliveira (2015), como professor e alunos podem dialogar no momento do planejamento e

realização do trabalho pedagógico de modo que a autonomia dos envolvidos em fazer escolhas possa ser exercitada, buscando a concordância das partes acerca dos conteúdos que serão estudados, da metodologia de ensino e aprendizagem que será empregada, das ferramentas e dispositivos que serão utilizados e como os conteúdos serão avaliados. Isso nos leva à pergunta: quais as características da relação pedagógica entre alunos e professor fundadas na participação e envolvimento dos sujeitos no processo de planejamento e realização do trabalho pedagógico?

Apresentamos a hipótese de que o trabalho pedagógico desenvolvido com a participação e organização dos sujeitos diretamente envolvidos, alunos e professor, por meio do diálogo, pode oferecer melhores resultados e engajamento dos sujeitos durante o processo pedagógico.

A partir desta hipótese traçamos como objetivo da pesquisa compreender como se dá a relação pedagógica entre jovens e adultos no desenvolvimento de atividades educativas em um grupo de escoteiros, e como esta experiência pode contribuir para a construção de indicadores do planejamento e realização do trabalho pedagógico na educação formal.

De forma mais específica definimos os seguintes objetivos:

- a) Investigar os conceitos de organização escolar, a aprendizagem e a experiência, por meio de revisão de literatura.
- b) Realizar observação participante em grupo do Movimento Escoteiro da cidade de Curitiba, pesquisando empiricamente a relação de mediação entre jovens e adultos dentro do contexto de realização de atividades próprias do escotismo.
- c) Identificar, a partir da triangulação dos dados da pesquisa teórica e empírica, as possibilidades de interface da relação de mediação entre jovens e adultos e o trabalho pedagógico.
- d) Propor indicativos para o planejamento e realização do trabalho pedagógico fundamentado no diálogo entre professor e alunos, sendo este o produto desta pesquisa.

Para a fundamentação teórica desta pesquisa foram utilizados os trabalhos de Peter Jarvis (2006), para a fundamentação do conceito de aprendizagem; de Philippe Meirieu (1998), que trabalha com os conceitos de aprendizagem, mediação e avaliação; de Michael Apple (1989), que trabalha o conceito de poder e controle; de Paulo Freire (2013), que trabalha com o conceito de diálogo; de François Dubet

(1994), que trabalha com o conceito de lógicas da ação; de Vasconcellos (2005), que aborda a construção do conhecimento em sala de aula; e de Gasparin (2015), que apresenta uma didática para a pedagogia histórico-crítica.

A construção referente à escola foi feita com base na revisão bibliográfica de autores que abordam tanto a escola como a educação, como Philippe Meirieu (1998), Paulo Freire (2013) e François Dubet (1994). Nossa compreensão de escola é que se trata de uma instituição que tem como objetivo a aprendizagem.

Os sujeitos da pesquisa são jovens participantes do Movimento Escoteiro no Paraná, com idade entre 11 e 14 anos, membros de um grupo escoteiro reconhecido e amparado pela União dos Escoteiros do Brasil. O escotismo, de acordo com o Estatuto da União dos Escoteiros do Brasil, é

um movimento educacional de jovens, sem vínculo a partidos políticos, voluntário, que conta com a colaboração de adultos, e valoriza a participação de pessoas de todas as origens sociais, raças e crenças, de acordo com seu propósito, seus princípios e o Método Escoteiro concebidos pelo fundador Baden-Powell e adotados pela União dos Escoteiros do Brasil. (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013, p. 12)

Foram realizadas observação de campo e coleta de dados que, posteriormente, foram analisados como elementos que puderam contribuir para o desenvolvimento de indicadores de planejamento e organização do trabalho pedagógico.

A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (2013), a fonte de dados da pesquisa qualitativa é o ambiente natural, tendo como instrumento principal o próprio investigador, com os dados sendo

recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contato direto. Além do mais, os materiais registrados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem dele o instrumento-chave de análise. (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 48).

Os locais de estudo são frequentados pelos investigadores qualitativos, pois eles se preocupam com o contexto: “Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 48).

A pesquisa qualitativa é descritiva, pois os dados são recolhidos em forma de imagens ou palavras, resultando em páginas de narrativas, sem que estes dados

sejam reduzidos a símbolos numéricos, respeitando o máximo possível a forma como foram transcritos.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 49).

O pesquisador pode estabelecer o significado das relações observadas no próprio local, atento tanto para o entorno como para os desdobramentos ocorridos. O investigador qualitativo se preocupa com aquilo que se designa por perspectiva participante. Perspectiva pela qual ele estabelece estratégias e procedimentos que permitam levar em consideração as experiências do ponto de vista do informador, dado que a abordagem do investigador não se dá de uma forma neutra. O olhar é direcionado para os fatos e situações que correspondem a nossas expectativas de investigação.

A coleta dos dados foi realizada com a utilização da técnica de observação participante, inicialmente posicionando-se marginalmente às atividades que eram observadas e, com o passar do tempo, sendo perceptível a naturalização da presença do investigador pelo grupo observado. Durante todo o processo tentou-se uma posição de não envolvimento frente às atividades que eram realizadas, mantendo-se apenas como observador, e não como alguém que pode vir a participar de forma ativa das atividades⁶.

As informações coletadas por meio de observação participante foram anotadas com o uso de um dispositivo digital, que possibilitaria a posterior edição e impressão dos dados, caso isto se fizesse necessário. Neste caso foi utilizado um aparelho do tipo *smartphone* para a realização das anotações. A seleção deste dispositivo ocorreu devido à percepção que tivemos durante outras iniciativas de observação de que a utilização de dispositivos *smartphone* parece ser mais naturalizada pelo meio, enquanto a utilização de cadernos propriamente ditos apresenta maior relação de estranhamento.

As sessões de observação eram desenvolvidas durante o tempo formal de um encontro dos jovens do grupo escoteiro, com início às 14:30 horas e encerramento em torno das 17 horas, entre o início e o final das atividades do dia, não sendo

⁶ Pesquisa aprovada pelo comitê de ética da UNINTER de acordo com o CAAE nº 77577517.0.0000.5573.

realizadas observações nos momentos anteriores ou posteriores a elas. Foram observadas as atividades realizadas na sede do grupo, pois é durante estas atividades que a maioria das tomadas de decisão e os momentos de diálogo e debate acontecem. As que são realizadas fora da sede do grupo apresentam caráter muito mais prático dentro da organização do Movimento Escoteiro, portanto estes ambientes não foram observados.

Os dados coletados foram analisados com base em um sistema de codificação criado a partir das categorias que foram levantadas na bibliografia consultada para a fundamentação deste trabalho e do processo de investigação, definidas como aprender, diálogo, mediação e avaliação. A codificação, que de acordo com Bardin (2015) corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto permitindo atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, foi feita com base no que Bogdan e Biklen (2013) definem como “códigos de relação e de estrutura social”, que são “os padrões regulares de comportamento entre pessoas não oficialmente definidos pelo mapa organizacional, são aqueles que agrupamos como ‘relações’” (p. 227).

Com a codificação dos dados dentro das categorias determinadas, esperávamos definir subsídios suficientes da relação da educação não formal, que pudessem amparar o desenvolvimento dos indicadores a serem apresentados.

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa foram realizados sete encontros com o grupo escoteiro, nos quais a observação foi alternada entre os dois grupos existentes que trabalham com jovens com idade entre 11 e 14 anos. Estes encontros do Grupo Escoteiro, nos quais foram realizadas as observações, aconteceram nos dias 5, 12 e 26 de agosto, 2 e 30 de setembro, 7 de outubro e 11 de novembro de 2017. A redução das observações com a aproximação do final do ano é justificada pelo incremento no número de atividades externas, que são organizadas no início do semestre e ocorrem com mais frequência ao final dele.

Neste momento foi descrita a origem das inquietações da pesquisa e realizada uma breve descrição do estado da arte das pesquisas acerca da temática da dissertação. Em decorrência do estudo do estado da arte são indicados o problema e os objetivos geral e específicos da pesquisa, bem como uma breve apresentação das opções teórico-metodológicas.

No capítulo dois é apresentado um breve histórico e a organização do Movimento Escoteiro.

No capítulo três expõe-se o desenvolvimento teórico de categorias que consideramos serem de importância para a construção de um modelo pedagógico amparado pelo diálogo e pela mediação entre professor e alunos, oferecendo a fundamentação teórica necessária para a realização da pesquisa, discutida juntamente com os dados que foram obtidos pela análise das observações realizadas em campo.

No capítulo quatro apresentamos o produto desta pesquisa que são os indicadores para o planejamento e realização do trabalho pedagógico em sala de aula, amparados tanto no levantamento teórico, obtido na consulta à bibliografia, quanto nos dados obtidos durante a pesquisa, de maneira que possamos sustentar o desenvolvimento deste modelo na teoria e na prática.

Nas considerações finais sobre este trabalho retomamos, de forma breve, nossa fundamentação teórica, a pesquisa de campo e as propostas para o planejamento e realização do trabalho pedagógico, fundamentadas nas observações realizadas junto ao Movimento Escoteiro.

2 MOVIMENTO ESCOTEIRO: SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo fazemos uma breve apresentação sobre o histórico do Movimento Escoteiro, sua organização e estrutura, e uma apresentação do Grupo Escoteiro Santos Dumont, junto ao qual foi desenvolvida a pesquisa que fundamenta a proposta de nossos indicadores.

De acordo com o livro “Escotistas em ação”, publicado pela União dos Escoteiros do Brasil (2015), o movimento escoteiro foi fundado no ano de 1907 na Inglaterra. Seu fundador, Robert Stephenson Smyth Baden-Powell, foi um herói de guerra inglês que, pelo panorama político e social que a Inglaterra do início do século XX apresentava, achava indispensável fazer alguma coisa pela juventude. Até mesmo porque o livro que havia publicado com finalidades militares, *Aids to Scouting*, estava sendo usado por escolas como instrumento de apoio à educação.

Passou, então, a estudar como utilizar suas ideias de atividades ao ar livre para que contribuíssem na educação dos jovens. Essas ideias foram colocadas em prática em um acampamento experimental no ano de 1907, e que resultou na publicação do livro *Scouting for Boys – A Handbook for instruction in Good Citizenship*, ou “Escotismo para rapazes – um manual para instrução em cidadania”, na versão brasileira.

Suas intenções com a criação do movimento escoteiro eram de melhorar o padrão dos futuros cidadãos, melhorando o caráter nacional e desenvolvendo virtudes que não eram mencionadas pelos programas escolares. Ao centro deste programa estavam as habilidades manuais, as atividades ao ar livre e o serviço ao próximo. Este plano se baseava no princípio do jogo educativo, utilizando a recreação para levar os jovens à autoeducação.

Era preciso escolher para isso um termo que fosse interessante. Foi então selecionado o termo escotismo (*scouting*, em inglês), relacionado aos exploradores e batedores militares, o que era interessante aos jovens da época pois oferecia incontáveis exemplos de exploradores, caçadores, marinheiros, aviadores e pioneiros, homens das florestas selvagens e das fronteiras, heróis que poderiam responder ao seu desejo de despertar naqueles jovens a admiração e imitação.

Com a publicação dos fascículos de “Escotismo para rapazes” surgiram milhares de patrulhas — pequenos grupos de rapazes com chapéus de abas largas e lenços coloridos em volta do pescoço — explorando todo o Reino Unido. A ideia inicial de Baden-Powell não era a de fundar uma nova organização, mas que seu livro fosse

utilizado por organizações já existentes, como associações de jovens, clubes ou igrejas. Mas os jovens tinham uma ideia diferente, formaram suas próprias patrulhas e iniciaram um movimento que logo se espalhou por todo o mundo, chegando à América do Sul em 1908, no Chile, e em 1910 no Brasil, começando pelo Rio de Janeiro.

2.1 ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO ESCOTEIRO

De acordo com o Estatuto⁷ da União dos Escoteiros do Brasil,

O Escotismo é um movimento educacional de jovens, sem vínculo a partidos políticos, voluntário, que conta com a colaboração de adultos, e valoriza a participação de pessoas de todas as origens sociais, raças e crenças, de acordo com seu Propósito, seus Princípios e o Método Escoteiro concebidos pelo Fundador Baden-Powell e adotados pela UEB. (UNIÃO DOS EESCOTEIROS DO BRASIL, Estatuto 2011, p. 8).

Assim, o escotismo tem como propósito contribuir para que os jovens assumam seu próprio desenvolvimento, ajudando-os a realizar suas plenas potencialidades físicas, intelectuais, sociais, afetivas e espirituais, como cidadãos responsáveis, participantes e úteis em suas comunidades.

Está organizado nos níveis nacional (Brasil), regional (estados) e local (grupos escoteiros), e enquanto iniciativa de educação se propõe a complementar a formação que cada criança ou jovem recebe de sua família, de sua escola e de seu credo religioso, e de nenhum modo substituir essas instituições.

A participação das pessoas no Movimento Escoteiro é formalizada de duas maneiras: burocraticamente, pela efetivação de um registro anual junto à União dos Escoteiros do Brasil, órgão máximo e que regula o escotismo em nível nacional, e simbolicamente, com a realização da Promessa Escoteira, cerimônia pela qual a pessoa se compromete, dentre outras coisas, a obedecer a lei escoteira.

De acordo com o seu Projeto Educativo⁸, o Movimento Escoteiro é um movimento de jovens e para jovens, com a colaboração de adultos, unidos por um compromisso livre e voluntário. É um movimento de educação não formal que se preocupa com o desenvolvimento integral e com a educação permanente dos jovens;

⁷ Estatuto da União dos Escoteiros do Brasil, disponível em: <https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2016/01/estatuto_UEB_2011.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

⁸ Projeto Educativo do Movimento Escoteiro, disponível em: <https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Projeto_educativo_do_movimento_escoteiro.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

que almeja o desenvolvimento do ser humano como um todo e de todos os seres humanos, em sua identidade singular e em sua cultura, sem distinção de origens sociais, etnias e credos; que educa para a liberdade e para o pensamento criativo, mais do que para a aquisição de conhecimentos ou habilidades específicas.

Em seu compromisso com a educação permanente o movimento escoteiro aponta que nenhum aspecto da educação pode ser reduzido ao sistema escolar ou a um período da vida, já que o ser humano tem a necessidade e deve ter a possibilidade de aprender ao longo de toda sua existência.

Para isso, o movimento escoteiro faz uso de um método educativo que tem como principal elemento o convite a cada jovem para que formule a sua promessa escoteira, aceitando livremente, diante de seu grupo de companheiros, ser fiel à palavra empenhada e fazer o melhor possível para viver de acordo com a Lei Escoteira. Lei que é vista como um instrumento educativo em que estão expressos, de maneira compreensível para as diferentes faixas etárias, os princípios que os guiam.

Os escoteiros são guiados para a aprendizagem: pelo serviço, com uma atitude solidária e a realização de ações concretas de serviço que se integram progressivamente ao desenvolvimento de suas comunidades; pela ação, em que os jovens aprendem por si mesmos por meio da observação, do descobrimento, da elaboração, da inovação e da experimentação, em um modelo de aprendizagem não formal que permite a vivência de experiências pessoais que interiorizam e consolidam o conhecimento; pelo jogo, que oferece excelentes oportunidades para experimentar, aventurar, imaginar, sonhar, projetar, construir, criar e recriar a realidade, com um papel de protagonismo. Um sistema progressivo de objetivos e atividades, que representa para o jovem uma oferta coincidente com os seus interesses e dentro do qual ele escolhe o que deseja fazer, contando ainda com a vida ao ar livre, sendo este um meio privilegiado para a realização das atividades escoteiras.

A utilização de um marco simbólico, específico para cada faixa etária e que incorpora símbolos motivadores, ajuda a promover a coesão em torno dos objetivos compartilhados. E os jovens contam com a presença estimulante do adulto, que, no processo de crescimento deles, se incorpora ao dinamismo juvenil ajudando-os a descobrir o que não poderiam descobrir sozinhos.

2.2 GRUPO ESCOTEIRO: LÓCUS DA PESQUISA

As observações realizadas para este trabalho aconteceram dentro da estrutura de um grupo escoteiro da cidade de Curitiba, Paraná. Os grupos escoteiros são divididos em duas categorias principais, jovens e adultos. Uma parte dos adultos é responsável pela composição da diretoria do grupo escoteiro e da manutenção de suas tarefas burocráticas, como a organização dos registros escoteiros, a coleta de taxas e a manutenção de espaços e materiais pertencentes ao grupo escoteiro, enquanto a outra parte se configura como escotistas, os adultos que trabalham diretamente com os jovens no desenvolvimento das atividades educativas do movimento. Todos os adultos no movimento escoteiro são voluntários, exceto aqueles que compõem a estrutura profissional nos níveis nacional e regional.

Os jovens no movimento escoteiro são pessoas com idade entre os sete e os vinte e um anos de idade, que se configuram como beneficiários do Movimento Escoteiro. Estes jovens são divididos de acordo com a faixa etária, criando grupos mais homogêneos, denominados Seções, de acordo com os interesses da idade, para a realização das atividades.

Os jovens com idade entre sete e dez anos são organizados em uma seção que é chamada de Ramo Lobinho, com o grupo denominado Alcateia, e estes jovens são conhecidos como lobinhos, tendo no máximo 28 jovens em cada seção. Seu fundo de cena é a história de Mowgli, o menino lobo, escrita por Rudyard Kipling, e utilizada como base para o desenvolvimento das atividades. Com idade entre os onze e os quatorze anos, os jovens se organizam no Ramo Escoteiro, em um grupo composto por até 32 jovens, chamado de Tropa Escoteira, que é dividido em até cinco grupos menores, com no máximo oito jovens cada, denominados Patrulhas, sendo este o estudado nesta pesquisa. Seu fundo de cena é a aventura e os grandes exploradores, utilizados como base para a organização e desenvolvimento das atividades.

Os jovens com idade entre os quinze e os dezessete anos compõem o Ramo Sênior, em um grupo denominado Tropa, composta por até 24 jovens, divididos em até quatro patrulhas de, no máximo, seis pessoas. Seu fundo de cena é o desafio. E, finalmente, os jovens com idade entre os dezoito e os vinte e um anos, no Ramo Pioneiro, que compõem uma única equipe, denominada Clã Pioneiro e que não tem número máximo de membros, tendo como fundo de cena o serviço. Mesmo já sendo

legalmente maiores, em termos de movimento escoteiro são considerados jovens, e são acompanhados por um escotista, um adulto voluntário.

Um Grupo Escoteiro pode ter qualquer número de seções e de membros, sendo que as seções compostas por jovens devem respeitar o número máximo de membros e devem contar com adultos suficientes para o bom desenvolvimento das atividades educativas de cada uma destas seções.

Figura 1 - Membros do Grupo Escoteiro em frente à sede, no CE Julia Wanderley. 26/08/2017



FONTE: O autor (2017).

A observação foi realizada junto ao Grupo Escoteiro Santos Dumont, 20/PR, um dos grupos escoteiros mais antigos em atividade no estado do Paraná, fundado em 18 de dezembro de 1958. Foi o vigésimo grupo escoteiro a ser fundado no Paraná, por isso tendo recebido o numeral 20. À época havia apenas outros dois grupos escoteiros na cidade de Curitiba.

Sua primeira sede foi na Base Aérea do Bacacheri, mas precisou mudar no ano de 1961, devido a uma decisão do Ministério da Aeronáutica proibindo todas as atividades extras em instalações militares. Então o Grupo deslocou-se para o Colégio Estadual do Paraná, ficando instalado embaixo da arquibancada da pista de atletismo. No ano de 1967, o Colégio Estadual requisitou o espaço ocupado pelo Grupo

Escoteiro que se mudou então para o Serviço Social do Comércio (SESC), localizado na rua José Loureiro, esquina com a Travessa da Lapa.

Novamente, em 1972, o Serviço Social do Comércio pediu que o Grupo se retirasse de suas instalações, fazendo com que passasse por um breve período instalado na garagem da Região Escoteira do Paraná, situada à Rua Desembargador Ermelino de Leão. Posteriormente conseguiu uma sede na Sociedade Thalia, na rua Comendador Araújo, ainda no ano de 1972, local onde ficou até o final do ano de 1977.

Em 1978, em sua sétima sede, agora na Universidade Tuiuti, no bairro Bigorrião, teve início a coeducação⁹. O Grupo manteve esta sede por pouco tempo e mudou-se novamente, em 1979, para o Seminário São Clemente, na rua Vicente Machado, onde hoje se encontra a Fundação Pró-Renal. E, finalmente, no ano de 1980 o grupo se mudou para o endereço atual, no Colégio Estadual Júlia Wanderley, na rua Francisco Rocha, no qual recebeu a doação de uma casa de madeira da Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná, que passou a ser usada como sede.

No ano de 1987, em 8 de julho, a sede do Grupo no Colégio Júlia Wanderley pegou fogo. A casa de madeira foi toda consumida pelas chamas. O fogo foi controlado pelos bombeiros para que não atingisse as dependências do Colégio. Após o incêndio teve início a Operação Fênix, com a recuperação de documentos e materiais que tinham resistido ao fogo e o projeto de uma nova sede, com sua pedra fundamental sendo lançada no aniversário de 29 anos do Grupo. Durante o ano de 1988, com muita força de vontade, pedidos, doações e percalços, foi erguida a nova sede do Grupo.

Desde então, o Grupo Escoteiro Santos Dumont vem se destacando como um dos grandes grupos escoteiros do país, tanto pelo seu longo tempo de atividade como pela qualidade que sempre busca imprimir em suas ações.

⁹ Meninos e meninas trabalhando dentro dos mesmos grupos.

Figura 2 - Membros do Grupo Escoteiro Santos Dumont. 03/12/2017.



FONTE: Acervo do Grupo Escoteiro Santos Dumont (2017).

O Grupo conta, atualmente, com cerca de 200 membros em atividade, divididos entre jovens e adultos. Este grupo é bastante heterogêneo se abordarmos suas origens, vindos de diversos bairros da cidade ou de outros grupos escoteiros, principalmente em casos de mudança de cidade, encontrando no Grupo Escoteiro Santos Dumont uma nova casa. Mas, apesar de heterogêneo na origem de seus membros, o Grupo é homogêneo nas relações entre eles, desfrutando de muito companheirismo, podendo ser encarado até mesmo como uma segunda família.

3 ELEMENTOS DO TRABALHO EDUCATIVO

Neste capítulo buscamos consolidar os conceitos de aprender, diálogo, mediação e avaliação, que foram trabalhados com base na bibliografia, articulando-os com os elementos que foram observados durante a realização da pesquisa de campo.

É consenso que a condução do processo formal de educação cabe exclusivamente à escola. Mas não é apenas pela permanência no prédio da escola ou pela frequência às aulas que a aprendizagem ocorre. De acordo com Jarvis (2006), aprender é um fenômeno extremamente complexo e fundamentado por uma diversidade de teorias. O que ele aponta é que este processo é composto por elementos que sempre estarão presentes: “[...] a pessoa, como aprendiz, a situação social na qual a aprendizagem ocorre; a experiência que o aprendiz tem daquela situação; o processo de transformação e armazenagem da aprendizagem dentro da mente/biografia” (JARVIS, 2006, p. 198, tradução nossa).

Os elementos apresentados pelo autor apresentam inumeráveis variáveis que interagem entre si e que foram apontadas por diversas teorias, mas são todos elementos que estão presentes no cotidiano de qualquer escola. Isto mostra que a aprendizagem reside dentro da escola, e, por uma concepção originária na psicologia comportamentalista, pode-se acreditar que a aprendizagem pode ser controlada. Levando em conta a complexidade dos indivíduos, da aprendizagem e das situações sociais nas quais a aprendizagem ocorre, talvez não seja tão simples realizar tal controle sobre o aprender, principalmente se a responsabilidade por todo o planejamento e realização das aulas recair sobre o professor, e apenas sobre o professor.

Deseja-se que o aprendizado aconteça, mas não se quer que ele seja apenas instrumental, que os alunos aprendam apenas a conquistar notas, a ser aprovados e a garantir seu diploma. O que se quer é que haja a apropriação dos conteúdos, o desenvolvimento de pensamento crítico e do processo de socialização que ocorre pela convivência humana. Nas palavras de Philippe Meirieu (1998), os diplomas escolares

continuam a ser o objeto de cobiças consideráveis e serem considerados como instrumento de emancipação social, mas tudo ocorre como se, tentando adquirir os diplomas, estivéssemos completamente resignados à realidade daquilo que avaliam: a capacidade para adquirir diplomas e nada mais. (MEIRIEU, 1998, p. 16).

O próprio texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, aponta em seu artigo 1º uma definição muito mais ampla para a educação do que apenas a capacidade para adquirir diplomas:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Objetiva-se aqui a construção de indicativos para elaboração de uma proposta de trabalho pedagógico que aproxime alunos e professores na busca de um propósito comum, a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas como sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem e seu sucesso escolar. Não apenas o sucesso escolar referenciado pela aquisição do diploma, mas aquele que é instrumento de libertação do indivíduo, a “conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 2013, p. 110).

É Freire quem aponta que “[...] não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens [...]” (2013, p. 110); não é possível o diálogo sem o amor, sem uma vontade transformadora frente ao mundo e aos homens. Como também é necessária a humildade, a capacidade de reconhecer a si nos outros e aos outros em si, de identificar que a ignorância existe em ambos, sem a alienar vendo-a apenas no outro e nunca em si mesmo. Assim como deve ocorrer com a inteligência, a competência e o saber, tendo consciência de que juntos é possível vencer a alienação.

Ao escolher como fundação o amor e a humildade e acreditar nos outros “[...] o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 2013, p. 113); a ausência desta confiança leva à concepção bancária¹⁰ de educação.

¹⁰ Concepção de educação em que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual ela se encontra sempre no outro”. (FREIRE, 2013, p. 80-81).

Concordando com Freire, “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (2013, p. 116). É através do trabalho conjunto, desenvolvido por professor e alunos, que se pode construir a educação e a formação destes indivíduos, modificando a realidade utilizando-se de um viés de transformação, e não de dominação.

3.1 APRENDER

Quando Philippe Meirieu (1998) define o que é aprender, e como o ofício de ensinar requer um esforço permanente de elucidação e de retificação das compreensões de aprendizagem, um de seus primeiros apontamentos faz alusão ao tempo escolar e seu equilíbrio. Há determinada quantidade de tempo disponibilizada para que determinada quantidade de conteúdos seja trabalhada, considerando que os alunos detêm as bases que se fazem necessárias à compreensão desse conteúdo, e considerando que o tempo dado não é suficiente para trabalhar tal conteúdo e ainda rever suas bases, caso se faça necessário.

Convive-se com muitas representações da aprendizagem, e, nas palavras do autor,

quando dizemos que aprender significa estar atento, ler e escutar, receber conhecimentos, acreditamos estar descrevendo a realidade e, em muitos sentidos, nós a estamos descrevendo; é verdade que a aprendizagem se manifesta, muitas vezes, por tais sinais; mas ela apenas “se manifesta”, não se efetua. Da mesma forma, quando dizemos que aprendemos por repetição ou por imitação, estamos apenas descrevendo comportamentos, nada estamos dizendo sobre as operações mentais que são efetuadas, sobre a maneira precisa como um elemento é integrado em uma estrutura antiga modificando-a [...]. Thorndike observou longamente a importância da motivação e mostrou que uma aprendizagem que não se inscreve dentro de um projeto e da qual o sujeito não percebe os efeitos positivos em seu desenvolvimento não está estabilizada. (MEIRIEU, 1998, p. 51).

Portanto, não é possível assumir que a aprendizagem existe, ou que está acontecendo, apenas porque tais comportamentos são percebidos em sala de aula e, menos ainda, deixar que a ilusão criada por determinados comportamentos seja um elemento que bloqueie a inventividade didática e mantenha os sujeitos do processo atrelados a modelos e métodos que busquem a manutenção de comportamentos que, por si sós, não podem garantir a aprendizagem.

Tanto para Meirieu como para Freire, anteriormente citado, aprender é uma relação de troca contínua entre professor e aluno, não apenas a exibição contínua de conteúdos pelo primeiro.

A apropriação de conhecimentos não é uma relação de mercado, na qual os conhecimentos poderiam ser tomados como coisas e mediante esforço suficiente estariam todos aptos a adquiri-los.

[...] a tomada de informação não é uma operação simples de recepção, é, ainda e novamente, uma história complexa em que o sujeito assimila o desconhecido de maneira ativa e raramente espontânea; por outro lado, a apropriação não pode estar associada a simples repetição, ainda que intensiva e repetida, da tomada de informação: ela requer operações mentais que são também raramente espontâneas. Ignorando-se isso, as aquisições ficam reservadas, evidentemente, aos que tiveram a sorte de adquirir processos mentais eficazes e podem, portanto, obter, graças a eles, resultados. Os outros, a quem se diz constantemente que os conhecimentos são acessíveis através de um pequeno esforço, não compreendem porque essas coisas estão eternamente fora do seu alcance. (MEIRIEU, 1998, p. 53).

Para Meirieu (1998), a aprendizagem acontece quando existe a interação entre a informação e um projeto de uso desta informação, esta interação que leva à criação de sentido. Esta relação também é explorada por Jarvis (2009), para quem “[...] nossa aprendizagem é sobre ação de uma maneira pragmática de forma a atingir certos objetivos e comportamentos” (p. 12, tradução nossa).

Vem a ser este o trabalho do professor, preparar a interação entre a identificação e a utilização dos saberes, oferecendo a indução dos saberes como a forma de concretizar este aprendizado, cabendo ainda ao professor a preparação e a reunião dos objetos que serão capazes de fazer emergir o saber. Todo o problema, neste modelo, está em “[...] criar para cada aluno, uma interação identificação/utilização onde se esteja seguro” (MEIRIEU, 1998, p. 55).

Criar condições de interação para cada aluno, regida pelo tempo e o conteúdo, colocaria os professores em uma situação que pode ser vista como bastante complicada, pois precisaria atender cada aluno em sua individualidade dentro de uma classe, de um grupo, que compreende muitos indivíduos, variando de acordo com o local de trabalho.

Durante a realização das atividades que foram observadas junto ao movimento escoteiro, pouco depois do início do semestre de atividades dos jovens, aconteceram nos dois grupos observados atividades em que o objetivo era a proposição e a seleção

de outras atividades que seriam realizadas por cada um destes grupos de jovens no decorrer do semestre.

Estas atividades foram realizadas nos dias 05 e 12 de agosto. Na atividade observada no dia 05 cada uma das equipes de jovens selecionava uma atividade que gostaria de realizar e a apresentava aos demais na forma de um pacote de viagens, que deveria ser vendido e defendido, pois apenas duas das quatro propostas seriam selecionadas. Durante cada uma das apresentações alguns pontos sensíveis eram questionados pelos adultos, como o custo da atividade, a necessidade de deslocamento, a disponibilidade da atividade na cidade, etc.

Figura 3 - Início das atividades. 05/05/2017.



FONTE: O autor (2017).

Estas intervenções tinham a intenção de clarificar para os demais quais as necessidades que cada tipo de atividade apresentava e auxiliar na seleção de propostas que podiam ser realizadas, tentando evitar a necessidade de substituição ou a não ocorrência da atividade no futuro.

A atividade realizada pelo outro grupo de jovens, no dia 12, tinha a mesma configuração básica, mas ao invés de um pacote de viagens as propostas deveriam ser organizadas como se fossem uma página em uma rede social, e seriam selecionadas as duas páginas que recebessem mais curtidas do grupo de jovens.

Este tipo de atividade estabelece uma relação de troca contínua, com a interação entre a informação e um projeto de uso. A realização de determinada

atividade acontece atrelada a um sentido, por mais que este sentido seja a vontade dos jovens em realizar determinada atividade, razão pela qual ela pode ter sido proposta, permitindo que o adulto, mais atento às necessidades educacionais existentes, a considere como viável ou não, ou que a oriente em direção aos objetivos que se espera atingir.

No desenvolvimento deste trabalho busca-se desenvolver indicadores que suportem um modelo pedagógico com enfoque no grupo ao invés da relação específica do indivíduo com a aprendizagem. Como apontado por Jarvis (2009), ocorre a influência do grupo sobre o comportamento individual. O autor aponta a importância do indivíduo dentro do grupo, que é significativo para o indivíduo, pois sem o grupo não existe indivíduo. E isto não é apenas porque vivemos em sociedade, mas porque somos parte da sociedade. É por meio das relações sociais que somos capazes de nos definir como indivíduos. É a partir de nossa individualidade que podemos contribuir com os grupos dos quais fazemos parte e com o crescimento e desenvolvimento de outras pessoas. Trata-se de uma troca, pois ao mesmo tempo em que contribuimos como indivíduos, para o desenvolvimento do grupo, o grupo contribui para o nosso desenvolvimento como indivíduos.

Considerando este posicionamento de comunidade, de sociedade, as interações podem passar a ser pensadas por e para o grupo, sem uma distinção altamente hierarquizada entre professor e aluno dentro deste processo.

Qualquer atividade de ensino não acontece em terreno virgem, como aponta Freire, pois os alunos não são “vasilhas” a serem enchidas pelo educador (2013, p. 80). Meirieu compartilha da mesma visão ao dizer que fazemos

como se nada fosse adquirido fora da escola, como se a inteligência não estivesse repleta de múltiplas “representações”: pois, “antes de qualquer aprendizagem, observa A. Giordano, a criança já dispõe de um modo de explicação que orienta a maneira como organiza os dados da percepção, compreende as informações e orienta sua ação” (Giordano, 1978). (MEIRIEU, 1998, p. 57).

Antes mesmo de que se iniciem as explicações sobre determinado conteúdo já se tem dele uma ideia ou percepção, isto é trazido do conhecimento de mundo, de experiências vividas, da construção como sujeitos em um grupo. As ideias preexistentes ajudam a vincular as novas ideias sobre o mesmo assunto, oferecem suporte para trabalhar uma nova proposta pedagógica. Não se pode ignorar toda a anterioridade dos indivíduos ao lhes apresentar um novo conteúdo.

A interação entre o conhecimento que o aluno possuía e o conhecimento novo resulta no aprendizado. Se for considerada a atual facilidade de acesso à informação e a quantidade de coisas que podem ser conhecidas pelos alunos são enormes as possibilidades de aprendizagem, tanto como indivíduo quanto como grupo. Oferecer aos alunos a possibilidade de escolher o conteúdo que será trabalhado e dialogar sobre a maneira como isto será realizado possibilita que ele faça uso de seus conhecimentos prévios para fazer as próprias escolhas. É preciso fazer uso de tais estratégias para o planejamento e realização do trabalho pedagógico, pois

não se tem, portanto, nenhuma chance de fazer com que um sujeito progrida se não se partir de suas representações, se elas não emergirem, se não forem “trabalhadas”, como um oleiro que trabalha o barro, ou seja, não para substituí-lo por outra coisa, mas para transformá-lo. (MEIRIEU, 1998, p. 58).

Tal situação foi observada nos dias 12 e 26 de agosto de 2017. Logo após a abertura das atividades aconteceu um jogo, aplicado pelos próprios jovens. Observar como eles organizam e desenvolvem as atividades permite identificar o conhecimento que têm sobre o assunto. Por esta abordagem pode ser identificada a forma como eles relacionam as informações de que dispõem com o projeto que tentam executar, neste caso, o jogo.

Figura 4 - Jovens do Grupo Escoteiro durante a realização de um jogo. 28/10/2017.



FONTE: O autor (2017).

Este tipo de observação permite transformar expectativas para que elas se aproximem daquilo que os jovens buscam, ao invés de levar a ideia plenamente

construída sobre como a atividade deve ocorrer e os resultados que devem ser atingidos; permite articular ideias preexistentes, pertencentes ao mundo dos adultos, ou dos professores, com as ideias e expectativas dos jovens, ou alunos; permite integrar expectativas e necessidades do trabalho com maior facilidade, pela identificação dos elementos que os jovens dominam e conhecem, e a partir dos quais podem ser balizados outros elementos que virão a fazer parte da rotina de aprendizagem.

A possibilidade de identificar os sucessos, os pontos fortes e fracos na organização são consonantes com o trabalho de Meirieu, que aponta também que esta atividade é cíclica, “[...] cada sucesso obtido, deverá, um dia, ser ultrapassado, retrabalhado, reorganizado” (1998, p. 59). Para que as representações do conhecimento evoluam, o autor aponta para a necessidade de provocar um desequilíbrio que torne necessária a reelaboração de determinado conceito, de estabelecer um conflito entre o conceito que é dominado pelo indivíduo e o novo conceito, colocando os dois em conflito, e a partir daí gerar uma ruptura que leva o conceito a se estabilizar em um nível superior.

A aprendizagem é produção de sentido por interação de informações e de um projeto, estabilização de representação, e introdução de uma situação de disfunção em que a inadequação do projeto às informações, ou das informações ao projeto, obriga a passar a um grau superior de compreensão. (MEIRIEU, 1998, p. 61).

Deve-se promover o constante desenvolvimento tanto da apreensão da informação como da atualização do projeto de cada indivíduo ou do grupo. Conforme a aprendizagem se desenvolve, desenvolvem-se os projetos de cada um, e com o desenvolvimento dos projetos há também o desenvolvimento da forma como o trabalho é realizado, das necessidades que se buscam atender.

A relação entre as informações e o projeto de uso que se pretende dar a estas informações representa uma relação de tensão e de conflito que, por sua vez, desenvolve a aprendizagem atingindo um grau superior de compreensão pela reconstrução da relação entre os conhecimentos que serão trabalhados e o projeto de uso que se espera para eles, adequando um ao outro conforme passam a ocorrer transformações em uma, ou em ambas, as esferas. É a presença deste projeto de uso que passa a dar significado às informações, aos conhecimentos, que deixam de existir subjetivamente e passam a ter uma representação objetiva, pois ao conhecimento foi atribuído significado, e, portanto, função.

Foi o que observamos no dia 02 de setembro de 2017, quando a atividade consistia na montagem de um toldo pelas equipes. Para isso não foram realizadas explicações extensas seguidas por demonstrações e exemplos. Foi oferecida a atividade e os grupos deveriam se organizar por conta própria para a realização da montagem solicitada.

A aprendizagem dentro deste tipo de relação se manifesta pela relação de troca e de tentativa e erro, não a simples exibição da habilidade, que deve ser memorizada para que possa, posteriormente, ser posta em prática. A aprendizagem acontece neste tipo de situação porque existe a interação entre a informação e um projeto de uso dela; trabalhando desta maneira há a criação de sentido sobre a ação.

Esta é uma situação na qual os jovens podem claramente identificar o saber e qual será sua utilização futura; neste caso, a proteção contra os elementos da natureza. Claro que para conhecimentos mais complexos ou subjetivos o estabelecimento desta relação pode ser mais difícil do que é na montagem de um toldo, mas isto permite ter uma ideia de como este processo se concretiza. Possibilita também que as ideias preexistentes desses jovens sobre o assunto sejam colocadas à prova, permitindo a análise e a readequação dos saberes previamente construídos por eles, se suas concepções foram eficientes ou se mostraram corretas, ou se foram necessárias a avaliação e a readequação.

O conflito entre o novo saber e o projeto de uso se dá em uma relação de racionalidade e irracionalidade, pois a informação que é transmitida se apresenta como racional para quem a transmite. Esta informação, ou saber, foi construída por quem a transmite, enquanto quem a recebe a vê como um pouco irracional. As ideias que são apresentadas na fala construída precisam ser compreendidas pela interação com aquilo que o receptor da informação já sabe, já conhece. Aquilo que é apresentado nem sempre é o mesmo que é percebido.

Durante o trabalho de montagem, as informações transmitidas pelo líder da equipe se identificam com esta informação. Uma orientação simples, como puxar uma corda ou estender a lona, pode ser interpretada de maneiras diferentes e inesperadas pelo receptor da informação.

Dubet (1994) comenta que “[...] a ação social é uma forma de organização da narrativa que comporta uma ‘gramática’ da ação, da intencionalidade e da descrição[...]” (p. 85), que transforma a atividade em social porque nela está implicada a ação de narrar a outros, com a expectativa de uma “inteligibilidade recíproca”.

Considerando que os suportes intelectuais de cada indivíduo são diferentes, pode haver um gerador de “ruído” na comunicação.

No que é apontado por Meirieu como o caminho natural da instituição escolar está a retomada da explicação do conteúdo quando não houve compreensão, feita da mesma maneira como havia sido feita anteriormente, mas de forma mais longa e mais insistentemente, talvez em grupos menores ou aumentando o trabalho individual. “Amplia-se desmedidamente um dispositivo que, no entanto, provou sua ineficácia” (1998, p. 62).

Meirieu aponta que o que faz diferença na atividade pedagógica parece fugir a qualquer definição e não pode ser descrito em termos de tecnologia ou de dispositivo. Mas dentro do planejamento pedagógico, por mais longo e elaborado que possa ter sido, sempre falta algo, aquele algo invisível, inexplicável, mas que faz toda a diferença, que transforma uma atividade regular em uma atividade incrível.

O que, para o autor, mobiliza o aluno e o introduz em uma aprendizagem é o desejo de saber e a vontade de conhecer. Ele oferece algumas opções para trabalhar com esse desejo, sendo a mais simples delas apenas ignorar a existência deste desejo, assumindo uma postura na qual “[...] o professor ensina, não tem que se preocupar com aquilo que o aluno quer, procura ou pensa” (MEIRIEU, 1998, p. 87).

Só atingirão o saber, de acordo com Meirieu, aqueles que o veem como desejável, tão desejável que por ele possam sacrificar os seus interesses mais imediatos, escolhendo aquele que lhes parecer mais promissor, escolhendo sempre um desejo, aquele desejo que trará maiores resultados ou recompensas. Há uma preferência do indivíduo sobre seus próprios desejos.

Mas o que exigem essas preferências senão a promessa de satisfações futuras desde já entrevistas? E como podem ser entrevistas quando ninguém, no seu meio, as possui, quando lhe foram designadas, durante muito tempo, como inacessíveis ou quando a ausência de perspectivas econômicas e sociais não pode deixar de fazer com que elas lhe pareçam um logro? (MEIRIEU, 1998, p. 88).

Deixando a decisão por conta do sujeito, que reconhece seus desejos e dentre eles faz uma opção, é necessária a capacidade de antever as possíveis satisfações futuras, e com base nelas fazer a seleção de quais desejos seguir e quais relegar a um papel secundário.

Situação de escolha do indivíduo, de atenção ao desejo, que foi observada nas atividades do dia 30 de setembro. Um dos momentos foi uma instrução de primeiros

socorros, realizada por um grupo de três jovens, como uma das etapas para a obtenção da especialidade de primeiros socorros, algo como uma certificação em primeiros socorros para o Movimento Escoteiro. A realização aconteceu pela vontade deste grupo, que apresentou interesse em aprender sobre o assunto. Este tipo de atividade vai ao encontro da interação entre a informação e um projeto de uso da informação. É discutível se esta atividade tem como projeto de uso a simples obtenção da qualificação como etapa para outras conquistas ou se de fato há o interesse pelos primeiros socorros e pela utilidade que pode vir a ter em algum acidente ou emergência.

Independentemente do desejo ser pelo conhecimento ou pelo distintivo a que a realização de tal ação lhes dará direito, houve por parte destes jovens uma ação de escolha, na qual as possibilidades de satisfação futura deram início a uma atividade de aprendizagem.

Na outra ponta desta relação de o indivíduo racionalmente identificar e selecionar seus desejos está a possibilidade de esperar até que o desejo por aprender emerge, aguardando até que esteja presente, para então realizar o trabalho educativo. Posição que Meirieu considera insustentável e nunca realmente aplicada:

[...] colocá-la em aplicação significaria renunciar ao próprio projeto de educar ou – o que é a mesma coisa – postular que a educação é um processo natural no qual o educador deve simplesmente fornecer os objetos culturais quando estes constituem uma solicitação explícita. (MEIRIEU, 1998, p. 88).

Experiências inspiradas neste tipo de abordagem apenas foram salvas da falência porque o desejo pôde emergir, ou pela presença de um professor carismático do qual os alunos puderam compreender as expectativas.

Não se pode manter toda a aprendizagem subordinada aos caprichos dos desejos e sua emersão. Adotar plenamente esta postura aproximaria muito da simplificação “faça como você quiser”, apontada por Meirieu e anteriormente abordada.

Porém, o pedagogo ainda tem a capacidade de distinguir os desejos superficiais dos desejos autênticos. A dificuldade que se apresenta, neste caso, é que os interesses profundos coincidem com o seu projeto cultural e melhor correspondem ao conceito de homem e de sociedade no qual o pedagogo acredita. Já os interesses superficiais são os interesses que foram suscitados por outras fontes, que irão variar de acordo com a época, com a família, com o meio social, com o meio econômico,

com a publicidade do momento e os interesses populares vigentes, como a música e a moda.

Estes interesses superficiais se explicam pelo aluno estar inserido em sua cultura, cultura esta que oferece os meios para compreender as suas experiências, por mais que o saber elaborado o tenha libertado de preconceitos e formalizado esta experiência. Estas culturas de referência serão transformadas com o tempo, cada geração estará inserida na cultura de seu tempo, estabelecendo as próprias referências, que serão diferentes da geração anterior e da posterior.

Interesses que puderam ser observados tanto no dia 26 de agosto, quando um dos jovens assumia, de forma voluntária, um compromisso com o grupo, ao efetivamente juntar-se ao Movimento Escoteiro, ao realizar sua Promessa Escoteira, com uma breve cerimônia na qual demonstrou sua aceitação às regras e preceitos do escotismo.

Figura 5 - Cerimônia de Promessa Escoteira. 26/08/2017



FONTE: O autor (2017).

Isso também foi observado em 30 de setembro, no momento em que um jovem que havia participado de suas primeiras atividades apresentou o interesse em fazer

parte do grupo, o que resulta em seu acolhimento oficial, com uma cerimônia breve e simples, anterior à cerimônia na qual firmará seu compromisso com o Movimento Escoteiro, sem ser pressionado e sem exigências de tempo para que isto se concretize, podendo nem vir a ocorrer. Deixa-se que o desejo se desenvolva por meio da participação nas atividades e junto ao grupo.

Frente a estas transformações culturais e de comportamento, o tratamento pedagógico, de acordo com Meirieu, que resulta desta teoria está longe de ser simples, “[...] é preciso fixar-se no desejo existente, por mais superficial que seja, para abrir novos horizontes e assim fazer com que nasçam, por ‘sobreposição’, novos desejos mais conformes com um projeto cultural [...]” (1998, p. 89), mas nem todos os conteúdos são facilmente adaptáveis a esta fórmula.

Muitos dos elementos da cultura da época podem ser adotados para o trabalho escolar, mas, como afirma o autor, muitos dos alunos podem perder o interesse passado o maravilhamento inicial, ao verem que as coisas das quais gostam e pelas quais têm interesse foram reduzidas a um simples suporte para as aprendizagens escolares.

A construção de indicativos para a elaboração de uma proposta de trabalho pedagógico mediada/dialogada busca a redução deste tipo de situação. A possibilidade de ouvir e ser ouvido pode trazer estes elementos de forma mais orgânica para dentro da sala de aula, pela fala dos próprios alunos, evitando que sejam apropriados pelo outro, pelo professor, e transformados em simples suportes para a aprendizagem.

Fazer uso dos elementos culturais que interessam aos alunos pode auxiliar em levar seus interesses para o conteúdo e para a sala de aula, e, se mantido o diálogo, pode renovar o interesse, ao invés de apenas identificar elementos da cultura que detenham o interesse dos alunos, em um “comércio banal”, como coloca Meirieu, apontando o que considera como a direção certa:

[...] a que consiste em não ignorar o desejo, sacralizá-lo, desvirtuá-lo, tampouco em dele tirar proveito, mas sim a que consiste em *criar as condições para sua emergência*. É claro que, como já insistimos bastante, nenhum desejo pode nascer do nada e, se não for articulado ao “já existente”, praticamente não tem chance de surgir. (MEIRIEU, 1998, p. 90-91).

É necessário que o ensino não afaste os alunos destes objetos culturais, é necessário que torne estes objetos desejáveis. Deve-se criar o enigma, de forma que “[...] é certo que não se pode desejar aquilo que se ignora, também é certo que se

deixa de desejar aquilo que se possui” (MEIRIEU, 1998, p. 91). Deve-se manter o objeto desejado conhecido e desconhecido ao mesmo tempo, que se conhece, mas ao mesmo tempo se sabe que há muito mais a conhecer. Apresentar o conteúdo e convidar a desvendá-lo, pedindo que seja oferecida a maneira como será realizada esta exploração.

A relação com objetos culturais e torná-los desejáveis é o que observamos nas atividades propostas e selecionadas para a realização posterior, nos dias 05 e 12 de agosto, anteriormente citadas. A proposta e a seleção das atividades sugeridas mantêm estes objetos desejáveis, ao mesmo tempo em que se conhece o objeto ele existe no futuro. Portanto, sua realização, a forma como as coisas irão se desenvolver e como a atividade será executada ainda são desconhecidas.

Favorecendo aos alunos o tempo de busca, de desvendar o segredo, eles se envolverão desde o início do processo, já nas definições sobre como isto será feito. Permitir que os alunos passem pelo mesmo momento de “epifania” que os professores passaram quando alunos, ao desvendar o segredo de determinado conteúdo, é colocá-los em ação, em via de desvendar, de descobrir o segredo, de permitir que antevejam uma hipótese e a coloquem à prova e, juntamente com o professor, iniciem o movimento de aprender.

Ao oferecer este espaço de exploração se oferece um tempo para “estar, crescer, aprender” (MEIRIEU, 1998, p. 92).

É necessário que o sujeito disponha de alguns instrumentos para que possa enfrentar a obscuridade, e é isto que o professor deve buscar com prioridade: apoiar-se naquilo que os alunos sabem e sabem fazer e sugerir, a partir daí o que poderiam saber. *Criar o enigma com o saber; criar o saber com o enigma. [...] um jogo de presença/ausência, de conhecimento/ignorância, que gera uma aspiração, suscita um desejo. Um jogo permanentemente inacabado, pois é verdade que quanto mais se sabe mais se deseja saber, e que a solução, contra qualquer expectativa, aumenta sempre o enigma.* (MEIRIEU, 1998, p. 92).

O próprio distanciamento entre o professor e os alunos precisa existir em uma medida variável, dentro do que aponta o autor. O educador pode ser percebido como estando muito próximo e muito distante do aluno: próximo o suficiente para que se possa ser como ele um dia, e distante o suficiente para que incite a vontade de ser como ele um dia. Este é um dos desafios da posição docente, mostrar-se na posição mais bem-sucedida ao mesmo tempo em que manifesta sua proximidade, suas emoções, medos, inquietações e sinais de sua humanidade.

3.2 DIÁLOGO

Para abordar a relação de diálogo, considerada um dos elementos centrais dentro dos *indicativos* a serem elaborados, recorre-se à obra de Paulo Freire, que aponta o diálogo como sendo o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2013, p. 109), localizando esta ação, primeiramente mediatizada pelo mundo, pela experiência, e pertencente à relação eu-tu, à relação entre os indivíduos, entre o eu e o outro.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2013, p. 109).

Freire defende que, para a manutenção do diálogo, é necessário que os homens sejam humildes; perdida a humildade, perde-se a capacidade de dialogar. O homem deve estar ciente da própria ignorância; ter a empatia de ver o eu no outro e o outro no eu; ter a consciência de que não somos melhores ou superiores aos outros, sem desconsiderar as massas e sua presença na história, sem se fechar à contribuição dos outros nem temer ser superado por outros; é preciso sentir-se um indivíduo dentro da sociedade, que a representa e é por ela representado. É pelo diálogo que os homens entram em comunhão para que possam, então, saber mais.

O diálogo se constrói como uma relação horizontal, dentro da qual a confiança entre as partes é uma consequência óbvia.

Nesta concepção, para o “educador bancário” é informação importante o programa sobre o qual deverá dissertar a seus alunos, e com base neste programa ele mesmo organizará o seu trabalho. Para o educador-educando, dialógico, “o conteúdo programático da educação não é uma imposição, mas uma devolução ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2013, p. 116).

Nas observações que foram realizadas nos dias 05 e 12 de agosto é bastante perceptível esta postura do adulto voluntário no Movimento Escoteiro, que trabalha e questiona as propostas que são apresentadas por cada uma das equipes de jovens, para identificar os elementos envolvidos e como estes podem auxiliar no atingimento dos objetivos que foram definidos na última avaliação que os jovens realizaram sobre o trabalho que foi desenvolvido anteriormente.

Figura 6 - Jovens e adultos em momento de diálogo durante uma atividade. 28/10/2017.



FONTE: O autor (2017).

É esta a ideia de educador que será trazida para estes indicativos metodológicos para o planejamento e realização do trabalho pedagógico. O educador que ouve e dialoga com seus alunos, que coleta as informações fornecidas e ajuda a organizá-las dentro do programa educativo que será desenvolvido com a turma, com uma educação que se faz com o outro, não apenas por ele para o outro.

Como aponta Freire, não se pode simplesmente chegar aos educandos à maneira da concepção “bancária”, entregando-lhes o conhecimento ou impondo-lhes um modelo de ser humano, dentro de um programa que foi organizado apenas pelo professor.

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em *situação* a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação. (FREIRE, 2013, p. 117).

Colocações que reforçam esta proposta em uma prática dialogada e mediada, aproximando a realidade dos sujeitos, dos alunos, do conteúdo pedagógico, permitindo que expressem sua realidade e suas vontades frente ao conteúdo, e possibilitando que estes alunos possam alterar a realidade, possam sobre ela refletir com base nos conteúdos estruturados da escola. Freire fala do revolucionário, a quem

cabe libertar e libertar-se com o povo, mesma atribuição que aqui se defende caber aos professores com relação aos alunos.

Por isso, não se pode esperar resultados positivos de programas educacionais que desrespeitem a particular visão de mundo do grupo, as referências das quais farão uso para construir sua aprendizagem. Fazê-lo desta forma se constitui, de acordo com Freire (2013), uma “invasão cultural”. É a partir da situação presente do grupo que pode ser organizado o conteúdo programático da educação.

O papel do professor não é falar sobre sua visão de mundo, mas dialogar com os outros sobre a própria visão e a visão dos outros, reconhecendo-a como o elemento de apoio para o desenvolvimento das atividades escolares, balizando sua linguagem para que esta seja adequada ao trabalho docente. Para que suas falas e orientações tornem-se claras e compreensíveis, concretas para quem as ouve, tanto o pensar quanto a linguagem devem ser referidos à realidade das pessoas.

Nas observações realizadas no grupo escoteiro foi percebido que a apresentação, a mediação e a seleção de atividades acontecem pelo diálogo entre os jovens e os adultos. É pelo diálogo que acontece a compreensão dos desejos, a apresentação das necessidades e o balizamento entre ambas. Dialogar é estabelecer uma relação horizontal e que apresenta a confiança entre as partes como uma de suas consequências.

Na observação realizada durante o dia 12 de agosto houve outras situações bastante interessantes e que amparam esta questão do diálogo. Como neste dia ocorria uma festa junina na escola na qual o grupo fica sediado, optou-se por realizar as atividades do dia em um parque próximo, localizado a algumas quadras da escola. Antes de iniciar o deslocamento para o espaço do parque as equipes foram consultadas sobre o tempo que precisariam para se organizarem e estarem prontas para partir, respeitando o tempo de cada equipe em acordo com todo o grupo de jovens e os adultos voluntários.

Com a função do professor amparada pelo diálogo, o conteúdo programático não pode ser de simples eleição do professor, mas deve ser deste e do aluno. No caso da escola, do professor e do grupo de alunos. Para Freire, é este dialogar para a busca do conteúdo programático que inaugura a educação como prática da liberdade. É do diálogo que surgem seus temas geradores, investigando a percepção dos alunos sobre o conteúdo, sobre o mundo que os fundamenta.

A possibilidade ao diálogo permite ao ser humano distanciar-se de sua realidade, das atividades, identificar suas finalidades, dar sentido ao mundo no qual está inserido, construir a própria história, comprometer-se com a construção de sua vida, ajudar a definir seu caminho, transformar seu mundo vivido. Possibilita a sua localização no tempo, no espaço e na sociedade e também permite identificar seus limites e a possibilidade de rompê-los, criando os condicionamentos para a liberdade.

A educação deveria ser percebida pelos educandos como uma fronteira entre o ser e o mais ser, e não como uma fronteira com o nada. Que por meio dela lhes seja possível enxergar um inédito viável, novas possibilidades que são atingíveis, que não lhes pareçam estar além do seu alcance. Por meio dos temas que estão contidos na “unidade epocal” e que abarcam uma gama de elementos regionais, nacionais, etc., da forma, como aponta Meirieu (1998) como anteriormente apresentado, que os alunos estão envolvidos em sua cultura, da época e do local, e que esta será diferente para cada geração.

Antes de serem concluídas as atividades do dia 12 de agosto todos os jovens e os adultos do grupo se reuniram para uma avaliação delas, apresentando os pontos positivos e negativos, buscando soluções e alternativas para melhorar as próximas atividades. Toda esta relação de avaliação aconteceu verbalmente, pelo diálogo. Tanto jovens quanto adultos ofereceram sua percepção sobre o realizado, cabendo as sugestões de mudança principalmente aos jovens. Aos adultos coube, em maior grau, questionar sobre as atividades e as dificuldades sentidas pelos jovens, o que foi bom e o que não foi, possibilitando a revisão de algumas atividades.

No dia 26 de agosto de 2017, data em que um dos jovens firmou compromisso junto ao grupo, outro exemplo de atividade que se ampara no diálogo entre o jovem e o adulto pôde ser observado: o jovem foi orientado sobre o processo e questionado sobre sua vontade de participar, seu interesse em fazer parte do grupo e comprometer-se com os demais para o desenvolvimento das atividades que virão.

Estes são dois exemplos do que pode ser atingido através do diálogo. Com o diálogo se esclarecem as situações, se identificam as dificuldades e as vontades. Permite-se que o trabalho avance e que também se identifique a vontade dos jovens em participar, em fazer parte. Possibilita que os próprios métodos e caminhos utilizados pelos adultos possam orientar os jovens e sejam revistos, proporcionando melhores resultados ao trabalho educativo.

Na teoria dialógica de Freire (2013) há sujeitos que se encontram para a “pronúncia” do mundo, para a sua transformação. É este encontro que se busca nesta proposta, que a ação educativa possa acontecer pelo encontro entre professor e alunos. Que a ação pedagógica venha a ser construída com base neste encontro, pelo diálogo entre as vontades, as possibilidades e as necessidades.

Trabalhar com o diálogo significa a não imposição de métodos ou metodologias, mas a construção conjunta do fazer pedagógico.

Em seu “Pedagogia da autonomia” Freire diz:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou elas. (FREIRE, 2016, p. 132).

E é com essa ideia de respeito às diferenças que aqui se propõe que o professor precisa reconhecer as alternativas que sejam propostas pelos alunos para o trabalho e respeitá-las, independentemente de gostar ou não da ideia, mas apenas pela sua possibilidade de trabalhar o conteúdo proposto.

Para Meirieu, a prática pedagógica talvez seja uma tensão, uma situação de conflito, e estando esta prática fundamentada na história, ela “jamais é um desenvolvimento linear, mas sim uma dialética” (MEIRIEU, 1998, p. 38).

E isso é verdadeiro no que diz respeito à análise da relação pedagógica em que duas pessoas, num confronto sempre aleatório, estão em tensão: ao desejo legítimo de inculcação e de instrumentação social de uma opõe-se assim, a resistência da outra, mobilizada em interesses mais imediatos, desejando incontrolavelmente muito ou muito pouco, jamais “na medida que deveria”. (MEIRIEU, 1998, p. 39).

Tenta-se trazer indicativos para elaboração de uma proposta de trabalho pedagógico mediada, dialogada; não a extinção desta tensão pedagógica, mas uma organização dela, com o debate e a discussão envolvendo tanto professor quanto alunos na organização do trabalho, com ambas as partes ouvindo e sendo ouvidas para a definição da abordagem do conteúdo, a definição dos materiais a serem utilizados, o desenvolvimento dos conteúdos e a forma de avaliação dos indivíduos.

Retomando a narração das observações realizadas nos dias 05 e 12 de agosto de 2017, a apresentação e seleção de atividades, tanto no formato do pacote de viagens como da página de rede social, demonstraram a relação que envolve o debate e o conflito: primeiramente, entre o próprio grupo de jovens, que definiu qual seria a

atividade que iriam realizar e, posteriormente, pela relação de mediação que ocorreu entre a apresentação da proposta e os questionamentos feitos pelos adultos.

Foi possível estabelecer que nesta relação se construiu e se trabalhou com uma situação de tensão e conflito, pois, como é apontado por Meirieu (1998), o conflito é uma dialética, enquanto uma das partes deseja muito ou muito pouco, a outra se preocupa com a inculcação e a instrumentação da atividade, pois o desejo jamais ocorre na medida que deveria. Mediar a relação com o conteúdo, com a atividade, permite que tentemos adequar o desejo, aproximá-lo daquilo que seria o ideal para o desenvolvimento e para o avançar do trabalho educativo, independentemente de ele acontecer dentro ou fora da escola.

Apresentar a seleção de atividades desta forma ajuda a horizontalizar a hierarquia, diminuindo a distância entre o responsável pela atividade, o adulto ou professor, e o beneficiário da atividade, o jovem ou aluno, compartilhando entre ambos as mesmas responsabilidades, tanto na seleção e no planejamento, quanto na realização. Pois, de acordo com Dubet (1994), a definição feita de forma hierárquica “fixa os costumes, os gostos e as aspirações dos membros da sociedade” (DUBET, 1994, p. 48). E o surgimento destas tensões evita a concessão total de autonomia aos jovens, em que fariam tudo da maneira como quisessem, como também evita uma situação totalitária centrada no adulto, em que todos fariam como lhes é ordenado.

Meirieu (1998) aponta estas tensões como sendo fecundas para a aprendizagem, sem abandonar nenhuma das alternativas, do “faça como você quiser” ou do “faça como eu quero”. Colocar professores e alunos em diálogo é trabalhar com esta tensão, é desenvolver coletivamente a antinomia, buscar conjuntamente soluções para o conflito, organizar as tensões. Como dito pelo autor, “[...] o que é fecundo, [...], é buscar incansavelmente aquilo que poderíamos querer juntos” (1998, p. 40).

É buscar, não apenas junto a cada indivíduo, mas junto ao grupo de alunos, à classe, à turma, a fundamentação e a base sobre a qual trabalhar os conteúdos. É estabelecer o conflito e as tensões de forma saudável, tendo como objetivo resultados melhores ou, pelo menos, o desenvolvimento de um trabalho balizado por todos, que não chega diretamente aos alunos de forma verticalizada, sem debates.

No dia 26 de agosto e no dia 11 de novembro de 2017 foram realizadas atividades que envolviam, majoritariamente, a organização de espaços e de materiais. No dia 26 de agosto foi realizada a organização do espaço que cada uma das equipes

tem para guardar seus materiais de acampamento e de atividade e as coisas que trazem durante as atividades de sábado. No dia 11 de novembro foi a organização dos materiais utilizados em uma atividade externa na semana anterior, que precisavam estar limpos e organizados para então serem guardados.

Figura 7 - Organização de materiais pelos jovens do Grupo Escoteiro. 11/11/2017.



FONTE: O autor (2017).

Até mesmo estas atividades, que podem ser tomadas como simples, envolvem medida de tensão, pois a organização do espaço compete a um pequeno grupo de pessoas, que deve entrar em acordo quanto à utilização do espaço, separação e organização dos materiais, etc.

O mesmo vale para a limpeza e organização realizadas no dia 11. Por mais que alguns dos materiais já tivessem seus espaços determinados, ainda existia a relação de limpeza e guarda, que poderia gerar algumas opiniões conflitantes quanto à forma como deveriam ser realizadas, de modo que se chegasse a um consenso satisfatório para todos os envolvidos.

A tensão e o conflito que ocorrem durante as atividades educativas se fazem presentes na mesma medida em que existe o diálogo, pois cada vez que se troca uma informação, que é apresentada uma nova ideia, esta informação faz sentido para a pessoa que a produz, mas para aqueles que a recebem é uma ideia nova, que precisa ser considerada e balizada com base nos conhecimentos e na relação de cada um. Isso pode estimular o debate em função da compreensão da ideia oferecida. Como

aponta Dubet (1994), o ato de narrar a outros espera a existência de uma inteligibilidade recíproca. A repetição exata da mesma ideia não ajuda em sua compreensão, mas apenas a desgasta, pois ela já foi ouvida, apenas não foi ainda compreendida.

Este tipo de tensão é apontado por Meirieu (1998) como um elemento fecundo para a aprendizagem, pois desenvolve a busca conjunta por soluções e entendimento. É pelo estabelecimento destes conflitos que as ideias e conhecimentos passam a se consolidar e os indivíduos melhoram sua compreensão sobre os outros, facilitando o estabelecimento do diálogo em situações futuras.

3.3 MEDIAÇÃO

Com a existência do diálogo, faz-se necessária a existência da mediação para a organização e definição do conteúdo programático. É pela mediação do diálogo que serão determinadas as formas, os tempos e os meios, tanto da atividade didática como das atividades avaliativas.

Expandindo brevemente esta abordagem, Meirieu aponta que a mediação é necessária dentro do ambiente escolar, principalmente quando surgem relações seletivas entre professor e alunos “que absorvem toda a energia do professor, excluem a maioria dos alunos e limitam estreitamente a circulação do desejo” (1998, p. 95).

É com a utilização da mediação do diálogo que será possível estruturar junto ao grupo de alunos como o trabalho será desenvolvido, e ao longo do tempo e do espaço definir as referências e os pontos de apoio que serão utilizados durante a prática pedagógica, adequando as propostas às possibilidades existentes, tanto de tempo, como de espaço e de recursos, sejam estes materiais ou humanos.

Apple, em “Educação e Poder” (1989), traça um paralelo entre a relação capitalista da compra de força de trabalho e o trabalho educativo. Ao comprador da força de trabalho cabe a definição de como ela será aplicada, inclusive criando formas de controle que garantam o desenvolvimento do trabalho de acordo com o solicitado. Relação de divisão do trabalho que limita, inclusive, o papel mediador do professor.

Mediação que é controlada, de acordo com o autor, pela relação de desqualificação e requalificação do trabalho, dentro do qual uma atividade é dividida, para ser realizada por mais de uma pessoa, de forma a poder exercer melhor controle

sobre o ritmo e o andamento do processo, e reduzir a necessidade de capacitação de cada trabalhador que realiza cada parte do processo, facilitando a substituição e a prática de menores salários.

Alguns profissionais são requalificados para atender as necessidades que são apresentadas pela inserção de novas máquinas ou para o controle de produção, em diversos casos possibilitando a substituição de grande número de trabalhadores por um pequeno contingente de operadores de máquinas.

Relações estas tão comuns ao mundo do trabalho, mas que podem ser observadas na escola. Nas palavras de Apple: “[...] uma instituição particular – a escola – fornece um microcosmo excepcional para ver esse tipo de mecanismo em funcionamento” (1989, p. 158).

Um exemplo que é utilizado por Apple para representar os procedimentos para controle técnico, controle embutido dentro da estrutura física do trabalho, dentro da escola, é encontrado no crescimento da utilização do que o autor chama de pacotes de material curricular, algumas vezes chamados também de sistemas. Estes pacotes, ou sistemas, consistem em

[...] um conjunto completo de materiais padronizados, o que inclui relações de objetivos, todos os conteúdos curriculares e materiais necessários, a especificação das atividades a serem realizadas pelos professores e as respostas apropriadas dos alunos, além de testes de diagnóstico e de rendimento, em coordenação com o sistema. (APPLE, 1989, p. 159).

A adoção deste tipo de material é a representação de um processo de desqualificação profissional. Abordando a forma deste tipo de material, o autor aponta que tanto objetivos, processos, resultados e critérios de avaliação são definidos do modo mais preciso possível, por pessoas completamente externas à situação da escola, e desligadas de seu cotidiano.

Este tipo de material elimina uma série de habilidades que deveriam ser comuns para professores e professoras, tidas como essenciais para o trabalho educativo, como o planejamento, a elaboração do currículo, planejamento de estratégias curriculares de ensino para grupos e para indivíduos, amparadas pelo conhecimento que eles têm dos alunos.

Com a utilização cada vez maior destes materiais prontos, por meio de livros didáticos ou pela adoção de sistemas de ensino, o planejamento das atividades passa a estar separado da realização, e passa a acontecer em um nível de produção, que define tanto o próprio material como as regras para a sua utilização. Realização que

é feita pelo professor, processo ao longo do qual habilidades que eram antes valorizadas passam a ser atrofiadas, pois passam a ser exigidas com menor intensidade. Basta seguir o livro ou o roteiro pedagógico proposto previamente.

Além do atrofiamento destas habilidades dos professores, que pode ser entendido como um processo de desqualificação, eles são sujeitos a um processo simultâneo de requalificação.

Enquanto a desqualificação envolve a perda da “arte”, a atrofia gradual das habilidades pedagógicas, a requalificação envolve a substituição das habilidades e visões ideológicas capitalistas. O crescimento das técnicas de modificação de comportamento e das estratégias de manejo de classe e sua incorporação tanto aos materiais curriculares quanto ao repertório dos professores são uma indicação desse tipo de modificação. Isto é, à medida que os professores perdem o controle das habilidades curriculares e pedagógicas para as grandes casas editoras, estas habilidades são substituídas por técnicas para controlar melhor os alunos. (APPLE, 1989, p. 161).

Este tipo de sistema pode ser altamente “individualizado”, pois devido à sua formatação, organizado em torno de procedimentos e de resultados específicos, torna-se fácil que os alunos utilizem estes materiais padronizados por conta própria, exigindo pouca, ou nenhuma, interação com professores ou outros alunos.

O progresso dos alunos através do sistema pode ser individualizado, ao menos em termos de ritmo; e esse foco na individualização do ritmo no qual um aluno avança através do sistema está se tornando ainda mais pronunciado nos sistemas curriculares mais recentes. (APPLE, 1989, p. 162).

Esta separação entre planejamento e realização pode ir além, influenciando no aumento da dificuldade para que professores tenham controle sobre as decisões curriculares, por causa de seu isolamento crescente, gerado pela redução na interação entre os docentes. Como todas as decisões já foram tomadas, basta apenas que estejam aptos a trabalhar com manuais ou guias. Se for dada continuidade à desqualificação, à perda de habilidades docentes e à requalificação para o trabalho com manuais, dentro de preceitos pré-estabelecidos e formatados fora da escola, pode-se diminuir a necessidade de profissionais qualificados, que não mais fariam a mediação entre os alunos e o conhecimento, mas apenas entre os alunos e o material.

Estes sistemas escolares afetam também o aluno, pois o ritmo no qual ele avança é individualizado, mas os resultados a serem obtidos são especificados pelo próprio material. A desqualificação se estende também aos alunos, que são desqualificados de suas capacidades críticas e direcionados para respostas pré-

especificadas. Reduz-se a aprendizagem do aluno a conjuntos de habilidades ou de competências, que não são claramente identificáveis durante o processo.

Uma perspectiva capitalista sobre a educação reduz o potencial mediador do professor a um elemento de acompanhamento e orientação sobre o material didático adotado, composto como um sistema linear que não abre espaço para a inventividade didática, para a aproximação do conteúdo trabalhada pelo professor que pode representar uma melhor opção didática para determinado grupo de alunos.

Essas relações de trabalho se encaixam na relação do trabalho educativo, no qual a relação entre professores e alunos tende a ser hierarquizada, com a dominância de uns sobre os outros. Nas observações realizadas em 05 e 12 de agosto de 2017, durante as apresentações e questionamentos das atividades propostas pelos jovens não havia uma postura dominante por parte dos adultos que os inquiriam durante o processo. As propostas eram ouvidas e discutidas, mas sem lhes oferecer julgamento sobre elas, apenas perguntas gerais que ajudariam o grupo a selecionar o que lhes parecesse mais interessante e, ao mesmo tempo, viável.

Figura 8 - Orientação dos jovens por um adulto. 28/10/2017.



FONTE: O autor (2017).

Esta relação horizontalizada subverte a relação de poder, apontada por Apple (1989) como o controle presente na divisão do trabalho. Controle que é exercido por quem domina a relação de trabalho; pensando no ambiente escolar, ele cabe à gestão da escola ou ao professor na sala de aula. O encaminhamento do trabalho educativo

fica restrito àquilo que é determinado verticalmente, pela gestão ou pelo professor, que podem não levar em conta os desejos e as vontades do grupo de alunos. O empacotamento de conteúdos, também criticado por Apple, tem menos possibilidades de existir se a construção do trabalho educativo for feita de forma colaborativa entre professores e alunos, permitindo maior flexibilidade, criatividade e inventividade no ambiente escolar. Quando falamos em mediação não é especificamente sobre a mediação do conhecimento, toma-se isto como ponto pacífico da atividade docente, o professor existe em sala de aula como um ponto médio entre os alunos e o conhecimento com o objetivo de auxiliar em sua compreensão. Esta mediação é a mediação do diálogo, através do qual o professor é responsável por estabelecer os limites da atividade, evitando as simplificações, levantadas por Meirieu (1998), do “faça como quiser” e do “façam como eu digo”, ou no caso criticado por Apple, do “façam como está orientado no material didático”, estabelecendo juntamente com os alunos um ponto intermediário nesta antinomia.

Nas observações realizadas nos dias 26 de agosto e 11 de novembro, em atividades orientadas para a organização de espaços e de materiais, foi possível observar que este tipo de atividade permite aos jovens identificar, ou ficarem a par, dos materiais que têm, dos que não têm e do que precisam para desenvolver atividades futuras. Uma ação simples, mas que antagoniza com a relação apresentada por Apple (1989) quanto à utilização de materiais didáticos, ou materiais prontos e previamente organizados por outros, completamente desligados da relação entre planejamento e uso. Desta forma, a própria equipe que organiza os materiais pode determinar que tipos de atividade está apta a realizar, amparada pelo saber sobre os recursos que possui.

O professor, dentro dos indicativos da proposta de trabalho pedagógico a serem apresentados, existe como um mediador pelo diálogo, que incentiva ou limita de acordo com a fala da turma, de acordo com os objetivos e com os conteúdos, regulando o rito escolar da sala de aula.

O professor continua a ser o indivíduo que apresenta o domínio sobre os elementos do rito escolar, tempo, espaço, conteúdo, materiais, e por isso sua posição mediadora subsiste, para orientar os alunos dentro dos limites necessários para que o trabalho se organize de maneira que possa ser realizado, sem ser muito curto nem muito longo, sem solicitar materiais que não estarão disponíveis. Atua como uma forma de ancoragem, mantendo os alunos dentro da realidade possível, oferecida pela

instituição na qual estão inseridos, orientando a autonomia dos alunos para que não se extrapolem os limites.

Durante o dia 02 de setembro de 2017, com a montagem dos toldos pelas equipes, também houve uma relação de subversão do controle. Um dos jovens de cada equipe era responsável pela condução do trabalho, mas ele seria eleito pelos seus pares, e não existiu a divisão do trabalho em partes específicas, na qual um dos jovens soubesse apenas estender a lona e outro apenas fazer as amarras, mas todos realizavam todas as atividades, desconstruindo o processo de desqualificação e requalificação do trabalho que é apontado por Apple (1989).

Ainda na observação da atividade de montagem de toldos, todos os materiais utilizados por cada uma das equipes de jovens não são diferentes entre si, porém, não existe a padronização do trabalho a ser realizado. Os objetivos são os mesmos, mas a maneira de atingi-los pode variar infinitamente. Como apontado anteriormente, não existe uma única maneira correta de realizar a atividade, mas uma diversidade de maneiras, que atingirão um resultado bastante similar e igualmente satisfatório.

Não há um atrelamento à forma ou a cartilhas de instrução que apontem e demonstrem maneiras supostamente melhores ou mais adequadas de trabalhar, isto é definido pelo grupo que está diretamente envolvido com a atividade. Ele decidirá quais os elementos que serão utilizados, qual a aparência final da atividade, e outros elementos que a ela sejam pertinentes.

Nas observações realizadas em 30 de setembro houve a organização e a consolidação do calendário de atividades para o semestre. Atividade que é, também, realizada pelos jovens e acompanhada pelos adultos. São respeitadas algumas datas nas quais acontecem algumas atividades do grupo escoteiro ou de nível estadual; as demais datas são livres para que os jovens definam que tipo de atividade será realizada, com um novo calendário sendo definido a cada período.

Este modelo de organização, no qual os jovens estão envolvidos e têm presença ativa tanto na seleção de atividades como na formatação do calendário, não permite que sejam adotados materiais padronizados. Padronização que é criticada por Apple (1989) quanto ao uso de materiais que definem tanto o trabalho como o ritmo, um exemplo de controle técnico, no qual todo o conteúdo vem definido, juntamente com as atividades a serem realizadas, as avaliações, etc.

Em um modelo em que tanto professor quanto alunos, ou adulto e jovens, participam juntos na definição do trabalho, mesmo que os conteúdos sejam

previamente definidos, não sobra espaço para a inserção de materiais prontos. É necessário que o trabalho seja organizado e definido sempre, permitindo novas experiências e impedindo a desqualificação dos professores que os transforma em nada mais do que leitores de apostila. Neste tipo de modelo, planejamento e realização estão em uma relação constante, sempre próximos dos sujeitos a que devem atender, aproximando as decisões curriculares daqueles que realmente interessam.

3.4 AVALIAÇÃO

A avaliação do processo pedagógico existe como uma constante dentro do processo que será proposto, possibilitando a revisão do trabalho e a identificação de pontos fortes e fracos, assim como a possibilidade de definir ações que apresentaram resultados positivos ou negativos e transformá-las, na busca pelo desenvolvimento de um trabalho que seja considerado melhor.

Meirieu (1998) apresenta a avaliação como tendo papel essencial pois, à medida que o sujeito dela se apropria, é por ela que pode identificar suas aquisições, seus aprendizados. Vai além de, apenas, a avaliação dos conteúdos, mas se avalia o que foi aprendido. A partir disso pode-se avaliar o processo pedagógico para transformá-lo.

É pela avaliação que pode ser

[...] identificado aquilo que ele permitiu adquirir, desvinculando-o das condições de aprendizagem, reutilizando-o em outra situação e em benefício dela. Aquele que sabe sem saber que sabe fica eternamente dependente daquele que o ensinou; poderá apenas mostrar seu saber se isso lhe for solicitado. Em contrapartida, aquele que sabe que sabe pode mobilizar seus saberes e seu *savoir-faire*¹¹, por sua própria iniciativa, em função das situações diante das quais se encontra. Aquele que sai da sala de aula sabendo do que é capaz a partir desse momento, aquele que desvia do olhar do professor para anotar algo que decide reter, aquele que se prende a um detalhe que pretende verificar, aquele que tenta utilizar em outra situação e de outra forma o que lhe foi ensinado, aquele que relaciona os resultados que obtém com a situação que tornou possível sua obtenção é quem se livra do poder absoluto do mestre. (MEIRIEU, 1998, p. 99).

Tal proposta de avaliação pôde ser observada no dia 02 de setembro, durante a atividade de montagem de um toldo. Todo o processo de montagem, desde a

¹¹ De acordo com o Dicionário Online de Português (dicio.com.br): Competência adquirida pela experiência em resolver problemas específicos de um trabalho; perícia, habilidade. Capacidade para solucionar ou resolver algo de modo prático; habilidade.

seleção e a separação dos materiais a serem utilizados, assim como o local onde a estrutura seria instalada era de competência dos jovens. Inclusive durante todo o processo de montagem da estrutura, a proximidade de um adulto ocorria de acordo com a necessidade dos jovens em sanar alguma dúvida ou a orientação sobre um ponto específico do trabalho.

Ao final da montagem os adultos acompanharam os jovens em uma avaliação da estrutura, sua solidez e seus pontos fortes e fracos, juntamente com os jovens que a construíram. De acordo com o exemplo de Meirieu (1998), este procedimento de avaliação permite aos jovens observar onde acertaram, onde erraram e o que pode ser melhorado, permitindo a percepção do seu conhecimento de forma que passam a saber o que ainda precisam de auxílio para desenvolver e o que já dominam, desenvolvendo seu senso de autonomia e lhes dando noção da independência de um adulto orientador em determinados assuntos, pois já compreenderam que suas competências são suficientes.

De acordo com Gómez e Sacristán, “avaliar não é uma ação esporádica ou circunstancial dos professores/as e da instituição escolar, mas algo que está muito presente na prática pedagógica” (1998, p. 296). A avaliação deve ser abordada a partir de duas perspectivas inter-relacionadas, tanto como uma função didática fundamentada em uma forma de entender a educação, de acordo com os diversos modos de enfocá-la, propô-la e realizá-la, como a partir de um ponto de vista crítico. É necessário sensibilidade aos fenômenos que desencadeiam a existência de práticas de avaliação dentro de instituições como a escola.

A avaliação não deve ser apenas um problema técnico e pedagógico da escola, mas deve servir para compreender o currículo real do aluno, que forma sua mentalidade. Não apenas em uma concepção mais difundida de avaliação, de que a avaliação é realizada pelo professor para avaliar os alunos. Mas queremos que a avaliação possa ser uma ferramenta para avaliar não só os alunos, mas o professor, os conteúdos, o formato das aulas, até mesmo que sejam avaliadas as próprias avaliações em termos de forma e de conteúdo.

A avaliação pode ser definida da seguinte maneira:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características para emitir um julgamento que seja relevante para a educação. (GOMÉZ; SACRISTÁN, 1998, p. 298).

Dentro do Movimento Escoteiro, à parte as avaliações individuais que são realizadas pelo próprio jovem com o acompanhamento de um adulto voluntário que foi por ele selecionado, ocorre a avaliação do processo: das atividades, das conquistas e da progressão que foi realizada pelo grupo, e não apenas no aspecto individual de cada um.

Esta avaliação acontece, de acordo com o Manual do Escotista¹², em reuniões das equipes que formam o grupo, em uma ou mais reuniões, elaborando um diagnóstico sobre como foram as atividades da equipe e do grupo durante o período que está se encerrando (cerca de três a quatro meses de atividades). Com base nestes diagnósticos será determinada a ênfase para o próximo período, amparando uma pré-seleção de atividades e iniciativas que poderão ser realizadas e que, posteriormente, serão apresentadas ao grupo para serem selecionadas.

Figura 9 - Encerramento de um dia de atividades. 28/10/2017.



FONTE: O autor (2017).

Como foi observado nos dias 05 e 12 de agosto, cada um dos grupos realizou uma apresentação e seleção das atividades propostas. Respectivamente, a apresentação dos pacotes de viagem e das páginas de redes sociais.

¹² Obra destinada aos adultos voluntários que atuam no movimento escoteiro, sendo específica para cada faixa etária e atuando como material de orientação para estes adultos sem limitar a sua capacidade criativa, permitindo que eles possam projetar novas formas de fazer as coisas, apropriadas à realidade do seu ambiente e dos jovens com quem trabalham.

É necessário que a avaliação seja praticada como uma forma de descontextualização sistemática e como meio de identificar as aquisições.

Descontextualizar é utilizar um conhecimento em outra situação, numa ruptura em relação à situação de aquisição, com outros exemplos, dentro de outro quadro, dentro de um outro contexto intelectual, mas também sócio-cognitivo, ou até mesmo com outras pessoas; identificar as aquisições significa saber nomeá-las, exteriorizá-las, ser capaz de colocá-las em prova, sobretudo à prova do tempo. (MEIRIEU, 1998, p. 99).

A descontextualização como a identificação das aquisições se apresentam como operações solidárias uma à outra, que se manifestam de forma recíproca, dentro de uma dinâmica na qual se constrói, progressivamente, um sujeito autônomo. Meirieu sugere que se elaborem com os alunos os critérios de avaliação de um objetivo para que possam ser analisados efetivamente os resultados. Sugestão consonante com esta proposta de que os alunos participem da definição das formas de avaliação do conteúdo, como também de que avaliem o trabalho pedagógico desenvolvido em um período determinado.

Tanto os objetos que são avaliados como o processo de avaliação são construídos, sendo o objeto tanto algo físico e palpável, quanto algo subjetivo, como o conhecimento. Nos indicadores a serem apresentados a proposta de avaliação é que ela não esteja relacionada apenas a notas e a aprovação ou reprovação dos indivíduos, mas que aconteça de maneira ampla. Deve avaliar o trabalho pedagógico em sua totalidade, os métodos e materiais utilizados, as formas de avaliação, os resultados alcançados, etc., apresentando categorias que sejam significativas tanto para os alunos como para o professor.

De acordo com Gómez e Sacristán, abordando a preocupação de muitas instituições educativas com as avaliações externas, estas adotam modelos e métodos que provocam

indiretamente uma homogeneização dos tratamentos educativos e das traduções dos currículos, para responder com êxito às exigências impostas pelos avaliadores externos. Seus efeitos mais decisivos não estão, somente na mediatização do conteúdo e dos objetivos do currículo, mas em ser um eficaz controle da autonomia pedagógica e dos professores/as e um freio para adaptar o ensino às necessidades dos alunos/as. (GÓMEZ; SACRISTÁN, 1998, p. 321).

Com os exames externos, avaliações públicas como vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio, tendem a favorecer determinados grupos culturais e sociais, sem oferecer igualdade de oportunidades, que deveria ser sua principal razão

de ser. Muito do trabalho educativo que é desenvolvido tem como foco a aprovação nestes tipos de exames, funcionando mais como um treinamento do que como uma relação de ensino e aprendizagem, “destacando o valor seletivo e social da mesma [...]”. A prática do ensino-aprendizagem ficará muito marcada pela urgência de superar as provas seletivas” (GÓMEZ; SACRISTÁN, 1998, p. 321).

O objetivo de avaliar não é de apenas avaliar o aluno com relação ao conteúdo, mas produzir uma avaliação ampla do trabalho pedagógico, permitindo que a relação dos alunos com o conteúdo, a aprendizagem e o professor se desenvolva com o passar do tempo, com a expectativa de melhorar continuamente tanto o trabalho como o rendimento escolar.

O ato de avaliar pode ser usado pelos professores como uma forma de poder, e por meio deste poder exercer a autoridade, função da avaliação que é

[...] evidenciada e estimulada, sobretudo, em ambientes autoritários, intolerantes e dogmáticos, podendo ser tanto mais atrativa para os professores/as quanto mais inseguros se sintam nas relações com os estudantes, quanto mais distantes estejam da cultura destes, quanto mais inexperientes sejam para se desempenharem em situações sociais, quanto menos dominem o que ensinam e a forma de fazê-lo com métodos atrativos e quanto menos interessantes sejam os conteúdos do ensino. (GÓMEZ; SACRISTÁN, 1998, p. 326).

Pensamos em uma sala de aula que seja o contrário de autoritária, intolerante e dogmática, e onde a avaliação não seja uma forma de controle, mas apenas uma maneira de legitimar tudo o que foi trabalhado. Avaliação que, de acordo com Gómez e Sacristán, deve acontecer de maneira formativa, com o propósito de favorecer a melhora de algo, seja um processo de aprendizagem, uma estratégia de ensino, projeto educativo ou de um processo, sendo que a intervenção em um processo apenas tem sentido enquanto ele transcorre.

A finalidade formativa pretende ajudar a responder à pergunta de como estão aprendendo e progredindo, pois apenas com isto identificado será possível introduzir correções, acrescentar alternativas ou reforçar determinados aspectos. Por isso esta avaliação ocorre de forma constante, mais como uma indagação do que como uma comprovação formal do aprendido.

Como foi observado ao final do encontro do dia 12 de agosto, após encerradas a seleção das atividades que seriam realizadas no futuro, a atividade das páginas de rede social e as outras atividades programadas para o dia, reuniram-se os jovens e

os adultos que compunham aquela equipe e procederam a uma breve avaliação sobre a atividade do dia, as passadas e as expectativas para as próximas atividades.

Com este tipo de avaliação é possível que se reestruture o processo educativo desenvolvido, identificando os pontos fortes e fracos e os resultados obtidos com a utilização de diferentes iniciativas.

4 INDICADORES PARA O PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Neste capítulo fazemos uma breve recapitulação do que foi abordado na bibliografia de referência, articulando com a observação realizada no Movimento Escoteiro para, então, com base nestas observações, apresentar nossos indicadores para o trabalho em sala de aula. Indicadores estes que constituem o produto desenvolvido nesta pesquisa.

Dubet (1994), em obra já citada, apresenta as características do que define como teorias da ação, construídas a partir de uma definição da atividade dos atores, de uma representação das relações dos atores com o sistema.

Tratando a ação como uma forma de conhecimento, o autor trata de uma “experiência subjetiva de vida”, na qual “[...] a experiência dos membros é objetivada por meio da linguagem e de suas categorias de organização da realidade, que classificam e tornam presente uma grande diversidade de objetos e relações” (DUBET, 1994, p. 81).

Essa perspectiva é centrada unicamente no ator. Atores estes que “[...] constroem a realidade na pragmática das interações e das situações quotidianas por meio de uma atividade de ‘tipificação’” (DUBET, 1994, p. 81). A tipificação se faz por meio de instituições que se estabilizam no tempo e que são produzidas pelas atividades dos atores que as realizam na vida cotidiana, instituições dentre as quais se pode destacar a escola, elemento de interesse para esta pesquisa.

A escola é uma instituição pela qual os atores interpretam a realidade, o mundo e sua própria história. Instituição que se encontra legitimada socialmente, o que concede uma validade cognitiva as suas significações.

Existe, na experiência social, algo de inacabado e de opaco, pois não existe adequação absoluta entre a objetividade do sistema e a subjetividade do ator, tanto pela forma como os atores são socializados quanto pelo modo como a socialização influencia seu comportamento. Dentro das formas nas quais somos socializados, ambientes confortáveis nos quais estamos, as relações nos parecem comuns. Bem como em situação para a qual não fomos socializados, nos sentimos deslocados, com uma relação de estranheza às ações e reações, pois não sabemos como nos comportar ou responder. Isso pode levar a ações excessivas ou defeituosas, de acordo com a racionalidade que é exigida.

Nas observações de Dubet, ele aponta que

o papel social daquele que ensina constituía a identidade dos que ensinam. [...] O professor era “verdadeiramente” um professor, cuja subjectividade era formada ao mesmo tempo pelas representações da vocação e pelas expectativas sociais bem estabelecidas dos colegas, da administração, dos alunos e dos pais. [...] Ora, a imagem que os que ensinam hoje apresentam deles mesmos nas entrevistas individuais ou colectivas é muito diferente. Eles falam, não do seu papel, mas da sua experiência, porque consagram o essencial do que dizem para afirmarem que não são personagens e que se constituem como indivíduos muito mais pela distância em relação ao seu papel que pela sua adesão total. (DUBET, 1994, p. 97).

Por outro lado, o autor aponta a relação dos estigmas que são colocados sobre os jovens desafortunados, pois não

[...] só estes adolescentes dos subúrbios são vítimas do desemprego, do insucesso escolar e de uma certa pobreza, como também estão sujeitos a todo um conjunto de estereótipos negativos ligados à uma má reputação do bairro onde moram, ao racismo, às rusgas da polícia... (DUBET, 1994, p. 98).

Em grande parte, estes jovens acabam por interiorizar estes papéis de vítimas e aderem às categorias que os excluem, sendo então alienados por se sentirem responsáveis pela própria infelicidade. Aceitam, inclusive, a imagem que a escola lhes oferece de si próprios, juntamente com a pressão existente pela exigência de sucesso que existe junto à escola. Como um jovem que está adequado aos estigmas que lhe foram impostos pode aderir a uma exigência de sucesso, quando o sucesso esperado não lhe pertence?

Estigmas que podem ser superados pelo diálogo com o professor, pela proposta de atividades e de formas de abordagem dos conteúdos, podendo trabalhar de acordo com aquilo que constitui suas experiências, mesmo que seja de acordo com seus estigmas, e que essa possa ser uma forma de superá-los. Que estes atores possam se desprender das categorias sociais que os definem, possibilitando aos indivíduos a construção da própria ação.

O conceito de experiência se alinha com a proposta de trabalho pedagógico na qual se considera a turma toda para a construção do que será desenvolvido, por meio da relação que cada um domina com o mundo, da média desta relação de cada indivíduo com o mundo, tentando trabalhar as experiências que são construídas pelo grupo.

De acordo com Dubet,

A sociologia da experiência tem em vista definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o actor a cada uma das

dimensões de um sistema. O actor é obrigado a articular lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjectividade do actor e sua reflectividade. (DUBET, 1994, p. 107).

Lógicas de ação que existem de maneira plural e de forma não hierárquica. Cada ator adota lógicas diferentes dentro desta diversidade não hierárquica da ação, que são, por sua vez, definidas pelas relações sociais e sua natureza e são, ao mesmo tempo, uma orientação subjetiva e uma relação. Relação dentre as quais se encontra o poder, e que define seu equilíbrio com base nos poderes que se fazem presentes. Como nas relações de sala de aula, em que o poder, geralmente, reside no professor.

O desenvolvimento de atividades críticas é apontado como o elemento que pode vencer a alienação gerada como uma falta de sentido e pela privação da autonomia, efeitos da dominação do sistema que transforma sujeitos em espectadores da própria vida, e os reduz a estereótipos. Pretende-se que os indicativos para o planejamento e realização do trabalho pedagógico propostos contribuam para o desenvolvimento de atividades pedagógicas críticas, colocando o aluno como elemento central no processo, não apenas como sujeito do sistema ou vítima da dominação escolar. Espera-se quebrar o estereótipo de aluno passivo, que não participa na definição e seleção do trabalho, para considerá-lo diretamente envolvido nele, colaborando para a atribuição de sentido às atividades escolares, considerando a cultura destes sujeitos que se posicionam de maneira crítica.

De facto, é muito menos o próprio conteúdo dos valores mobilizados para a crítica que importa do que a perspectiva escolhida pelos actores que interpretam esses valores do ponto de vista da definição do sujeito que tais valores permitem. (DUBET, 1994, p. 135).

É este elemento de subjetivação que nesta proposta se busca, de indivíduos capazes de interpretar os valores por meio da sua definição de sujeito e, com isso, adaptar, transformar e trabalhar estes valores dentro de sua formação escolar, possibilitando atingir os objetivos construídos pelo grupo, sejam estes de curto ou de longo prazo.

Gasparin (2015) assevera que é a ação dos homens sobre o mundo e dos homens entre si que constrói o patrimônio social e cultural, que possui especificidades de acordo com a época, o lugar e a história em que foi produzido, sendo sempre contextualizado e determinado por intenções e necessidades humanas. O conhecimento é resultado do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, por meio da tomada de consciência desse processo.

Portanto, o conhecimento resulta da reflexão crítica sobre o processo de trabalho e transformação do mundo e da sociedade. O que nos leva a concluir que no trabalho pedagógico escolar os alunos podem refletir criticamente sobre o processo e dele participar desde seu planejamento até sua realização, ao invés de se contentar apenas com as definições realizadas unilateralmente pelo professor ou pelo material didático.

Como apresenta Gasparin,

A prática da qual se está falando não se reduz somente ao que fazem, sentem e pensam os educandos em seu dia a dia. Ela sempre é, também, uma expressão da prática social geral, da qual o grupo faz parte. Ora, isso faz compreender que, se a totalidade social é histórica e contraditória, tanto em seus componentes objetivos quanto subjetivos, o mesmo se dá com fatos, ações e situações específicas da realidade imediata dos alunos na educação escolar. (GASPARIN, 2015, p. 6).

Com a participação ativa dos educandos é possível que se articulem os novos conteúdos e metodologias, contribuindo para o planejamento e realização do trabalho pedagógico, frente às necessidades que são por eles percebidas diante da realidade na qual estão inseridos.

Os indicadores propostos, fundamentados nas observações realizadas junto ao Movimento Escoteiro, para o planejamento e realização do trabalho pedagógico se configuram de maneira cíclica e contínua em um processo que se encerra e se inicia novamente para que sejam trabalhados novos conteúdos e metodologias.

Cada indicador pode ser visto como uma etapa do processo, definidos como Proposta e Seleção, Planejamento, Realização e Avaliação. Organizados de forma sequencial, em um processo cíclico, espera-se que possam melhorar a cada vez em que sejam realizados.

4.1 APRESENTAÇÃO DE CONTEÚDOS E SELEÇÃO DE METODOLOGIAS

Nossa proposta, fundamentada nas observações realizadas junto ao Movimento Escoteiro, é que o educador faça a apresentação dos conteúdos que deverão ser trabalhados e o período que deve ser respeitado (bimestre, trimestre, etc., de acordo com a instituição) e, a partir disto, os educandos apresentem as propostas de trabalho, como serão abordados estes conteúdos, qual será a configuração das aulas e como este conteúdo será avaliado.

Segundo Vasconcellos (2008), é necessário provocar o interesse do sujeito em conhecer e criar mobilização para o conhecimento, possibilitando o vínculo entre o sujeito e o objeto. E, nesta mesma linha, Gasparin (2015, p. 13) aponta que “uma das formas de motivar os alunos é conhecer a sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto”, a fim de construir a relação entre o conteúdo e o seu cotidiano.

Dubet (1994) apresenta a ação como interação, que são “as relações cara a cara nas quais os actores põem em prática estratégias e competências que fixam as suas identidades e realizam as de outrem” (DUBET, 1994, p. 82), com as realidades sociais se apresentando como o produto dessas interações.

Estas interações não são o resultado de ações já organizadas, que se cruzam e se harmonizam, mas se desenrolam ao seu próprio tempo e em um espaço de apresentações de si que não tem outra finalidade que não seja o reconhecimento do outro. O indivíduo surge como um empenho de seus papéis, com o objetivo de se apresentar de forma credível para o outro.

Ao analisar a ação como estratégia, Dubet aponta que o que orienta os atores são os seus interesses, definidos pela percepção que têm destes interesses e pelas regras da organização. Os atores não conhecem todas as condições às quais estão sujeitos, assim, ficam impossibilitados de antecipar todas as consequências das suas decisões, mas as organizam de acordo com as condições das quais estão cientes.

Inserir-se na lógica da estratégia uma noção de poder, em que cada indivíduo define seus objetivos, o que pode colocá-lo em concorrência com o outro. “A natureza destes objetivos continua a ser definida pelos indivíduos e pelos grupos como aquilo que lhes interessa, aquilo que lhes é ‘útil’” (DUBET, 1994, p. 127). Com um valor de utilidade definido pela realidade cultural dos indivíduos, do grupo, vai se definir a maneira como poderão ser encarados o trabalho e os conteúdos, auxiliando na definição do trabalho pedagógico em sala de aula. Existe uma série de conteúdos que precisam ser abordados, mas com base neste aspecto pode ser definido um modelo mais adequado para tal abordagem junto a determinado grupo, considerando suas relações sociais, culturais e de poder, determinando a utilidade de dado conteúdo.

Nas propostas de Vasconcellos (2008) e Gasparin (2015), ambos apontam a necessidade de o professor contextualizar o conhecimento dos educandos e entender o ponto de vista deles; situação bastante complicada se o educador não compartilhar da mesma realidade do educando.

É preciso partir da percepção e da expressão dos educandos sobre sua vida concreta e particular, da sua vivência cotidiana, sem ser interpretada pelo educador, que pode não deter a completa percepção da realidade dos educandos.

Gasparin (2015) aponta que

Na prática pedagógica, a diferença entre dois posicionamentos¹³ deve-se, entre outras razões, ao fato de o professor, antes de iniciar seu trabalho com os alunos, já ter realizado o planejamento de suas atividades e vislumbrar todo o caminho a ser percorrido, possuindo, assim, uma visão de síntese de todo o processo. Sua própria condição de guia do trabalho pedagógico implica que já tenha realizado, como preparação, todo o percurso pelo qual o aluno vai passar. Isso lhe possibilita conduzir o processo pedagógico com segurança dentro de uma visão de totalidade. Essa visão, contudo, ainda é precária. (GASPARIN, 2015, p. 16-17).

É devido a esta visão, ainda precária do professor, que sugerimos a inserção dos alunos no processo de proposta da organização do trabalho pedagógico, sem que o professor já tenha realizado o planejamento e antes de iniciar o trabalho com os alunos, mas mantendo sua visão sobre o processo, como pudemos observar na realização das atividades do Movimento Escoteiro, no qual os jovens são ouvidos previamente à organização das atividades.

O professor conhece o início e o final do processo, mas não o planeja previamente. Passa a planejar juntamente com os alunos, ao iniciar o trabalho, oferecendo aos alunos o espaço para que estes proponham as maneiras e os elementos que poderão ser utilizados na condução do processo pedagógico, reduzindo, assim, a precariedade existente na visão de totalidade do professor.

Apropriar-se destas propostas, apresentadas pelos alunos, permite uma melhor determinação da compreensão que eles têm sobre os conceitos a serem trabalhados, facilitando a percepção de qual o conhecimento que o grupo de alunos já detêm.

Enquanto em sua didática Gasparin (2015) apresenta a definição de estratégias de ação como uma atribuição do professor, sugerimos em nossa proposta que esta definição seja uma atribuição do grupo de alunos, como é realizada nas atividades do grupo de escoteiros que foram observadas.

¹³ O docente situa-se em relação à realidade de maneira mais clara e sintética que os alunos, enquanto estes possuem uma visão sincrética, caótica.

4.1.1 Procedimentos de sala de aula

O professor apresenta aos alunos quais são os conteúdos que serão trabalhados e qual é o período determinado, com uma breve explicação sobre o que são os conteúdos e quais os seus objetivos. A partir deste ponto, dialoga com os alunos, colhendo as sugestões para o trabalho pedagógico e para o andamento das aulas, como estas serão realizadas, qual é o tempo disponível para cada conteúdo específico e como será realizada a avaliação da turma frente aos conteúdos.

É importante estar atento para as condições pessoais e materiais de realização das propostas sugeridas. Propostas que extrapolem as condições de realização oferecidas pelo ambiente no qual estejamos inseridos devem ser debatidas para serem readaptadas, tornando possível sua execução, ou serem descartadas devido à sua impossibilidade. Não há um limite quanto ao número de propostas a serem acolhidas neste momento.

Esta abordagem pode auxiliar o professor a identificar a compreensão prévia dos alunos frente aos conteúdos que deverão ser trabalhados, mas, como indaga Gasparin (2015),

[...] como trabalhar com a prática social, com essa leitura da realidade, em cada campo específico do conhecimento? Essa é uma tarefa que cada professor, ou grupo de professores, em sua área de conhecimento específico, deve aos poucos descobrir, a fim de criar um clima favorável para a aprendizagem. (GASPARIN, 2015, p. 21).

Esta coleta de sugestões não tem como intenção limitar o trabalho docente, mas facilitar a adequação entre as intenções do professor e as dos alunos, identificando a forma e os interesses apresentados, para posteriormente organizarem juntos o trabalho pedagógico.

4.2 PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Tendo sido acolhidas as sugestões propostas pelos alunos para o trabalho pedagógico, chega o momento de organizá-lo e planejar seu desenvolvimento, com base nas propostas sugeridas.

De acordo com Gasparin (2015), a responsabilidade pela seleção de conteúdos não se coloca de forma rígida e previamente preparada, mas esta decisão é uma competência do professor. A diferença em nossa proposta de indicadores é que esta

decisão não cabe somente ao professor, mas também ao grupo de alunos, que dialoga com o professor sobre as propostas sugeridas, planejando e organizando o trabalho pedagógico que será desenvolvido ao longo do período. Elemento que foi observado na relação entre jovens e adultos para a organização do calendário de atividades no Grupo Escoteiro.

Aponta ainda Gasparin (2015) que os docentes estão geralmente limitados pelas ementas das disciplinas que lecionam, ou por conteúdos previamente definidos pelas secretarias de educação, que seguem as diretrizes de órgãos superiores.

O ideal seria que os conteúdos fossem definidos não pelo professor, segundo critérios individuais, mas pelo corpo de professores de uma escola ou de cada uma das áreas de conhecimento, tendo como fundamento a prática social, mais especificamente, as necessidades sociais do momento histórico atual. Essas necessidades não seriam as dos alunos como indivíduos em si, mas dos educandos enquanto indivíduos sociais, situados em um determinado tempo e lugar, dentro de uma determinada estrutura social, de um modo específico de produção, com relações sociais próprias. (GASPARIN, 2015, p. 36-37).

Mas enquanto este ideal não é atingido, não é nossa intenção romper com o currículo ou com as ementas das diversas instituições educacionais do país, mas apresentar indicadores que, por mais que fiquem restritos a conteúdos pré-determinados, não sejam limitadores das possibilidades didáticas disponíveis aos professores. É possível articular essas possibilidades com as propostas dos alunos, que trabalhariam junto com o professor para tentar adequar o trabalho pedagógico a sua intencionalidade, organizando sua ação social para o trabalho educativo.

Segundo Dubet, “a ação social é uma forma de organização da narrativa que comporta uma ‘gramática’ da ação, da intencionalidade e da descrição. Os atores mobilizam procedimentos de descrição” (1994, p. 85). Neste aspecto a atividade é social, pois ela implica a narração a outros. A conversação produz uma realidade a partir das propriedades da linguagem, sendo coagida apenas pela inteligibilidade recíproca. É preciso que se compreenda, além da linguagem, a intencionalidade do que é dito, apontando que o que se define como sociedade é uma, dentre muitas maneiras de descrever.

Sendo assim, “[...] cada um dispõe de um poder, mas de um poder estratégico, dado que os atores agem somente sobre os meios ‘em função dos seus interesses pessoais’ e das incertezas cruciais que eles dominam” (DUBET, 1994, p. 87). É a construção de estratégias racionais, dos indivíduos, desenvolvidas dentro de uma

estrutura cultural, a sociedade, intermediadas pelas relações que cada um constrói sobre suas lógicas de ação e sobre a lógica do sistema.

Tornar-se autor da própria vida, tomar para si um sentimento de liberdade, acaba por ser muito mais um projeto ético do que uma realização de fato. Antes de tornar-se liberdade o sentimento surge como uma forma de angústia, por querer romper com as barreiras da tradição que determina seu estigma, ao lidar com as consequências provenientes de suas escolhas, em direção a tentar equilibrar sua subjetividade com o meio em que está inserido.

A organização do mundo social ocorre pelas experiências dos indivíduos, da organização do trabalho e das experiências sociais para que o mundo seja organizado de forma coerente. E a experiência dos indivíduos, por mais que seja construída de maneira subjetiva, se faz concreta ao ser reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros. Queremos que a sala de aula possa ser um espaço no qual se trabalhe esta experiência, pelo compartilhamento com os outros de forma livre, sem a necessidade de ações forçadas.

A fim de darem sentido às suas experiências, os atores dedicam boa parte de seu tempo explicando o que fazem, porque fazem, e se justificando. Isto ocorre na maior parte dos debates e das comunicações. Explicar e argumentar é uma ação que busca dar sentido à experiência. “O papel imanente das normas no seio desta atividade confere à experiência uma dimensão crítica, porque o indivíduo não pode ajuizar acerca de sua experiência senão em relação a outros e aos debates normativos surgidos na situação” (DUBET, 1994, p. 106).

Este ajuizamento, a reflexividade, aumenta sua intensidade de acordo com a situação, quanto menos codificada e previsível é a situação, maior é o trabalho reflexivo envolvido na sua compreensão, no ajustamento da situação com a experiência existente. As menores deliberações coletivas em uma turma escolar podem dar origem a disputas dentro das quais cada um deve explicar-se, demonstrando inteiramente os critérios que utiliza, para fundar a legitimidade de suas práticas. “Uma sociologia da experiência incita que se considere cada indivíduo como um ‘intelectual’, como um actor capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, sua relação com o mundo” (DUBET, 1994, p. 107).

A estratégia, enquanto lógica da ação, vem suprir esta necessidade de orientar a ação em direção a bons resultados, fundamentados na utilização dos recursos disponíveis, avaliando e compreendendo quais são estes recursos e de que maneiras

podem ser utilizados para atingir os objetivos que existam para aquele grupo. Juntamente com as propostas de trabalho sugeridas pelos alunos para desenvolver o conteúdo, esperamos que o planejamento possa ser uma forma de atender às necessidades da ação e da prática social destes indivíduos, pela problematização do trabalho pedagógico.

4.2.1 Procedimentos de sala de aula

Considerando que na etapa anterior foi realizada a indicação de que a seleção dos conteúdos e metodologias fosse realizada pelos alunos em diálogo com o professor a fim de organizar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula, respeitando o tempo determinado pela instituição, assim como os conteúdos que precisam ser trabalhados, indica-se agora a organização do calendário letivo para o período (bimestre, trimestre, etc.).

Em sua proposta didática Gasparin (2015) aponta que a problematização “é o momento de questionar o conteúdo e especificar as razões pelas quais deve ser apropriado pelos alunos, explicitando, ao mesmo tempo, suas múltiplas dimensões” (p. 39).

Ao questionar e especificar as razões pela qual o conteúdo deve ser apropriado cabe ao professor orientar as propostas sugeridas, de forma que estas sejam adequadas ao trabalho pedagógico. Este é o momento de atender a antinomia apontada por Philippe Meirieu, que o trabalho educativo não deve atender apenas a vontade do professor nem somente a vontade dos alunos. Este é o momento de superar o “façam como eu quero” ou o “façam como vocês quiserem” (MEIRIEU, 1998), e de chegar a um consenso sobre o “fazer que nós queremos”, sendo este “nós” o total da turma, a articulação entre professor e alunos. É o que podemos observar nas atividades realizadas pelo Grupo Escoteiro, nas quais os jovens fazem as propostas e os adultos os orientam e/ou questionam sobre elas e sobre as possibilidades de que sejam realizadas de maneira satisfatória.

4.3 REALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O momento de realizar as atividades que foram propostas e planejadas se apresenta como o maior período dentre os indicadores apontados. É durante a

reorganização que os conteúdos serão trabalhados, no formato de aulas, definidas pelas propostas sugeridas pelos alunos no primeiro destes indicadores.

Similarmente à didática apresentada por Gasparin (2015), no item definido como instrumentalização, este é o momento em que

os educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento. (GASPARIN, 2015, p. 49).

Podemos ter uma pequena discrepância na apresentação sistemática do conteúdo por parte do autor, pois em nossos indicadores as propostas partem dos alunos, o que pode resultar na apresentação do conteúdo não ser uma responsabilidade do professor. Como pôde ser observado junto ao Movimento Escoteiro, em determinados momentos a apresentação dos conteúdos com os quais precisam trabalhar é realizada por alguns membros do grupo de jovens.

É neste momento que ocorre a ação dos sujeitos sobre o conhecimento, a interação e a experiência deles. Experiência que, em definição oferecida por Dubet, consiste em dois fenômenos contraditórios. “Num primeiro sentido, a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o actor deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjectividade pessoal” (DUBET, 1994, p. 94). Em um segundo sentido, o autor apresenta a experiência como uma atividade cognitiva, uma maneira de construir o real, como também de verificá-lo e experimentá-lo, com a experiência construindo os fenômenos a partir de categorias de entendimento e de razão.

Deste ponto de vista, a experiência social não é uma “esponja”, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o carácter fluido de “vida”. (DUBET, 1994, p. 95).

As lógicas que estruturam a experiência não são apenas orientações normativas, mas são também definidas por relações sociais. Ao mesmo tempo em que oferecem sentido a uma ação, atribuem um estatuto a outra. A experiência social, por sua vez, é uma combinação de elementos, ou de operações intelectuais essenciais, como aponta Dubet (1994), sendo estas operações a analítica, a atividade do ator e o avanço da experiência para o sistema.

A operação de ordem analítica permite isolar e descrever as lógicas da ação presentes em cada experiência; a atividade do ator é a forma como ele combina e

articula as diversas lógicas; e avançar da experiência para o sistema significa compreender como as diferentes lógicas do sistema social são sintetizadas e catalisadas pelos atores, tanto individual como coletivamente.

O desenvolvimento do trabalho pedagógico amparado pelas sugestões dos alunos lhes proporciona a comparação entre a ideia inicial que tinham do conteúdo e a sugestão oferecida e o que foi possível desenvolver com isso. “Em virtude disso, os educandos, com auxílio e orientação do professor, apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados” (GASPARIN, 2015, p. 51). A orientação do professor se configura como uma ferramenta determinante para auxiliar os alunos na realização das ações que se fazem necessárias para a aprendizagem, como o é a ação do adulto no Movimento Escoteiro, que orienta os jovens frente a novos conhecimentos, possibilitando que solucionem os problemas com os quais podem ser confrontados.

Vasconcellos (2008) aponta que para o processo de conhecimento em sala de aula é necessária a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, o que passa pela contradição existente entre a representação do conhecimento cotidiano, trazido pelos alunos, e outra representação sobre o conhecimento. Seja essa a representação apresentada pelo professor, a determinada pelo conhecimento científico vigente, ou outras possíveis.

O professor parte do que o aluno tem de quadro de significação e vai introduzindo, pela problematização, novos elementos para análise. O conhecimento anterior do aluno, como foi apontado, não pode ser desprezado, pois o novo vai ser construído a partir do existente, a não ser que entendamos que o conhecimento vai ser transmitido e depositado na cabeça do aluno de acordo com aquilo que falamos. É necessário conhecer a representação dos alunos para poder “lutar” contra elas; caso contrário, ficam conhecimentos justapostos, e o científico, dado pela escola, tende ao esquecimento, já que não foi assimilado. (VASCONCELLOS, 2008, p. 89).

A presença do professor é de fundamental importância neste momento do processo, para atuar como mediador entre o que foi proposto e planejado com os alunos, de forma que isto possa ser concretizado como o trabalho educativo a ser realizado por aquela turma, naquela disciplina específica, e para acompanhar e orientar os alunos por um processo que foi sugerido e definido, inclusive, por eles.

Dentro do processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico cabe também a avaliação dos alunos, conforme as necessidades e de acordo com o que foi proposto inicialmente pelo grupo de alunos. Em grande parte das instituições de ensino a avaliação formal faz parte do procedimento escolar, sendo necessária uma

formalização de notas para definir sobre o avanço ou não dos alunos. Utilizar-se de uma forma de avaliação formal dos alunos, que lhes ofereça um resultado com o qual já estejam habituados, como as notas ou conceitos, pode apoiá-los como uma baliza para a avaliação do processo educativo que foi desenvolvido.

A avaliação do aluno pode ser comparada ao conceito de *catarse* apresentado por Gasparin (2015):

A *catarse* é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido. (GASPARIN, 2015, p. 124).

A presença da avaliação do indivíduo, para o aluno, pode ser a ferramenta que auxilia a compreensão do seu desenvolvimento: quanto do conteúdo trabalhado foi aprendido, quão eficiente foram as sugestões apresentadas para o desenvolvimento do trabalho educativo, onde residem os pontos fortes e fracos, quais iniciativas tiveram sucesso e quais não foram tão produtivas ou resultaram em fracasso.

A avaliação não surge como uma atividade classificatória, mas como uma atividade de compreensão do que pôde ser desenvolvido em termos de aprendizagem durante o trabalho pedagógico em sala de aula.

4.3.1 Procedimentos de sala de aula

Este é o momento do processo em que se concretiza a realização do trabalho educativo, é o momento em que acontecem as aulas, o trabalho com o conhecimento que é estabelecido pela instituição à qual se está sujeito.

É a uma atividade que se desenvolve pela ação do aluno e pela mediação do professor. Mediação esta que já se iniciou desde o início do processo, trabalhando com os indicadores de proposta e de planejamento do trabalho pedagógico, chegando agora ao seu desenvolvimento. É neste ponto que o aluno deve desenvolver e se apropriar do conhecimento, que será trabalhado pelo professor e pela turma de acordo com a sugestão e o planejamento.

Aqui o professor se torna responsável por realizar e orientar o trabalho, auxiliando os alunos na relação de aprendizagem. O professor medeia o

conhecimento utilizando o modelo, a metodologia que foi proposta inicialmente pelo grupo de alunos, seja ela expositiva, ativa, determinada ou não. Cabe aqui a inventividade do professor em adaptar seu trabalho às sugestões apresentadas pelos alunos.

Da mesma forma como o adulto se apresenta aos jovens no Movimento Escoteiro, o professor se configura como um orientador do trabalho, que acompanha os alunos junto a um conhecimento que eles já detêm, mas que ainda precisa ser apreendido. É uma atividade orientada, desenvolvida com procedimentos adequados, que busca a apropriação do conhecimento pelos alunos, com o professor atuando como um mediador entre eles e o conhecimento.

Este é o indicador proposto que demanda a maior parcela de tempo frente aos outros indicadores, mas que é suportado pelos resultados destes outros indicadores. Assim como é um indicador que deve ir se desenvolvendo conforme os ciclos do processo são realizados. A cada vez que uma nova proposta e planejamento são realizados, a expectativa é de que novas ideias surjam ou que sugestões que apresentaram bons resultados para a turma sejam retomadas, inclusive a de que as turmas se mantenham abertas para tentar modelos diferentes do que estão acostumadas.

Não há restrição quanto a métodos ou modelos nem quanto a dispositivos e tecnologias, mas o professor deve estar sempre presente como um orientador para os processos que serão desenvolvidos.

Em termos de avaliação dos indivíduos, seguimos o mesmo procedimento, realizando-a de acordo com o que foi previamente proposto pelos alunos, seja na forma de uma prova objetiva, de um trabalho escrito, da produção de um vídeo ou de outro tipo de material. Não há restrição quanto à forma de avaliar, desde que seja possível de ser realizada e que esteja de acordo com os conteúdos que foram trabalhados.

4.4 AVALIAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Na proposta de didática realizada por Gasparin (2015) o trabalho pedagógico precisa resultar em uma nova prática social por parte dos alunos, transpondo o teórico para o prático, modificando professores e alunos intelectual e qualitativamente frente ao conteúdo que construíram, ou reconstruíram, havendo um novo posicionamento

ante a prática social do conteúdo adquirido. Processo que se consolida através da aplicação, por uma ação real do sujeito.

A prática social com a qual trabalhamos aqui é o trabalho pedagógico em sala de aula, e a ação do sujeito sobre a prática desenvolvida se inicia com a avaliação do processo.

Após toda a proposta, o planejamento e desenvolvimento do trabalho educativo, espera-se que os alunos tenham a capacidade de avaliar o processo como um todo, olhando para o que foi feito e identificando seus elementos, seus pontos fortes e fracos, e a partir disso consigam reorganizar o próximo processo da forma que considerem mais interessante, atraente e efetiva, aplicando uma nova ação mental sobre ele, pensando, entendendo e julgando os fatos que construíram o processo que está sendo avaliado. Por possuir uma característica cíclica, ele pode servir como base para pensar as novas propostas e encaminhamentos que irão fundamentar a organização e o desenvolvimento de um novo processo, abordando novos conteúdos e dando continuidade à formação escolar e acadêmica.

Vasconcellos (2008) também aponta um retorno à prática social, afirmando que

Um conhecimento, para levar à ação, deve ser carregado de significado (compreensão) e de afetividade (envolvimento emocional). Desta forma, entendemos que o trabalho com o conhecimento deve estar articulado com a realidade no sentido de sua transformação. É certo que nem todo conhecimento permite uma articulação prática imediata, mas é importante que, mesmo através de mediações, seja garantido seu vínculo com a transformação da realidade. (VASCONCELLOS, 2008, p. 126).

Tanto Gasparin (2015) quanto Vasconcellos (2008) direcionam seu trabalho para uma pedagogia histórico-crítica, e mesmo que este modelo dê o tom deste trabalho, não é o objetivo destes indicadores, mas esta etapa de avaliação nos oferece algo similar: a possibilidade de olhar criticamente para a prática pedagógica desenvolvida e transformá-la. E, por mais que o objetivo aqui ainda não seja a transformação do mundo, acreditamos que estes indicadores sejam capazes de transformar a sala de aula, e, conseqüentemente, o mundo.

4.4.1 Procedimentos de sala de aula

A avaliação do processo educativo que foi desenvolvido não necessita de uma formatação específica e ocorre ao final do processo de desenvolvimento do trabalho

pedagógico. Mas pode utilizar os resultados obtidos nas avaliações realizadas pelos alunos como uma forma de iniciar o balizamento do processo e seus resultados.

Tanto o professor quanto os alunos apontam o que consideraram como pontos positivos e pontos negativos; elementos que poderão ser utilizados novamente no futuro; elementos que precisam ser desenvolvidos, pois foram interessantes, mas ainda não apresentaram bons resultados; elementos que foram considerados ruins e não serão repetidos. De forma similar ao que ocorre no Movimento Escoteiro, conforme nossas observações, o período de atividades realizadas passa por uma avaliação do grupo, avaliando propostas que podem ser retomadas e aquelas que não ofereceram os resultados esperados.

Neste momento do processo se faz necessário realizar um apanhado geral do que foi o bimestre, trimestre, semestre etc., de acordo com o período em que se desenvolveram as atividades educativas, fazendo com que todos apresentem seus pontos de vista sobre o trabalho, sobre os resultados, sobre as formas de avaliação dos alunos e, a partir destas informações, inicia-se uma nova etapa do trabalho pedagógico a ser realizado no próximo período, reiniciando o ciclo de trabalho com a expectativa de que a experiência anterior ajude a aprimorar a seguinte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o nosso interesse de que o aluno deixe de ser um sujeito passivo do processo educativo e passe a assumir um papel ativo em sala de aula, remetendo ao que afirma Paulo Freire, que a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, buscamos nesta pesquisa a construção de indicadores que direcionem o trabalho pedagógico neste caminho, colocando professor e alunos trabalhando juntos, para a realização de um trabalho que acontece em conjunto, mesmo nas salas de aula nas quais apenas uma das partes assume a responsabilidade pelo trabalho.

Para a proposta destes indicadores direcionamos o olhar para a educação não formal, mais especificamente para o trabalho educativo realizado por jovens e adultos dentro do Movimento Escoteiro, ambiente no qual já havia longa experiência empírica e familiaridade por parte do pesquisador. Realizamos observações de campo durante o segundo semestre de 2017, com um total de sete momentos distintos de observação, realizando-as apenas durante as atividades de sede que eram desenvolvidas, não os acompanhando em outras iniciativas como acampamentos e saídas de campo.

Durante a realização destas observações foi possível perceber uma relação horizontal entre os jovens e os adultos que desenvolviam estas atividades. Apesar de muitas vezes os jovens buscarem estes adultos para orientações, grande parte dos momentos e das atividades são sugeridas e propostas pelo grupo de jovens, inclusive a realização destas atividades cabe a eles. Cabe à equipe de adultos alguma preparação prévia em determinados elementos, de forma a auxiliar os jovens a garantir a realização de determinada atividade. Mas sempre que possível a responsabilidade é oferecida aos jovens, desde a preparação de um jogo até a resolução dos conflitos que possam surgir entre eles.

Com a observação deste papel ativo do jovem, juntamente com o adulto que atua muito mais como um parceiro do que como um líder, pensamos em indicadores que ajudem a substituir a simples recepção de informações por parte dos alunos para tentar levá-los a uma efetiva produção do conhecimento, envolvendo-os nos processos inerentes à sala de aula.

Nesse sentido, Vasconcellos (2005) analisa que frequentemente observamos o trabalho de educadores que estão marcados pela alienação, que não dominam nem

o processo e nem o produto do seu trabalho porque estão excluídos das grandes decisões sobre sua atividade, influenciando negativamente o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, que muitas vezes estão tão excluídos das decisões que envolvem a atividade que se torna difícil até mesmo compreendê-la além da responsabilidade por obter boas notas nos testes das disciplinas e a consequente aprovação no ano letivo.

Esperamos que com a apresentação destes indicadores seja possível envolver os alunos na organização do trabalho pedagógico, oferecendo-lhes um horizonte maior sobre o sentido da atividade de estudantes, e que sua formação não se resuma apenas a notas e a aprovação, pois ela deve acontecer de maneira mais ampla do que isso. A sua educação deve ser mais do que apenas uma etapa a ser cumprida antes do início da vida profissional.

Apesar de direcionarmos nossos indicadores para a educação básica esperamos que eles não fiquem restritos apenas a esta etapa do processo educativo, criamos a expectativa de que possam ser usados em todas as etapas deste processo, desde a educação infantil até a formação universitária ou de pós-graduação. Privilegiamos o como proceder ao invés de oferecer instruções exatas e específicas, pois reconhecemos que cada grupo de alunos é diferente, e oferecer orientações em linhas gerais permite que o trabalho seja desenvolvido e adaptado de acordo com cada grupo, respeitando as especificidades de cada um, atendendo-o conforme elas surgem.

Para isso, trouxemos elementos provenientes de bibliografia para dar suporte a nossos indicadores, abordando a aprendizagem, o diálogo, a mediação e a avaliação. São elementos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento destes indicadores, pois estes se fundamentam na relação dialógica entre professor e alunos para desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula.

Aprender é nossa grande expectativa para o trabalho educacional, e que a ideia de aprender não seja baseada apenas na memorização que oferece resultados em provas, mas que seja a retenção dos conhecimentos de forma que estejam disponíveis e nos sejam úteis durante toda a vida. Que a aprendizagem se torne algo desejável, algo que se desenvolva ao longo do caminho, seja pelo aprendizado de coisas novas ou pelo aprimoramento de conhecimentos já adquiridos. Que aprender seja um elemento de contrariedade à estagnação das pessoas e das sociedades, que seja um elemento de constante desenvolvimento do ser humano.

O diálogo é a ferramenta pela qual acreditamos que a aprendizagem pode se desenvolver. Relação pela qual, de acordo com Paulo Freire (2013), as pessoas podem se desenvolver, podem se encontrar, firmando uma relação horizontal entre as partes. Que o diálogo seja a forma de compreender e de navegar por ações e conteúdos. Uma forma de compreender e abordar a realidade e o mundo. Uma forma de os alunos construírem concepções que lhes permitam sempre ser mais do que são hoje. Diálogo que auxilia o educador na compreensão do educando com quem trabalha, sua visão de mundo e suas necessidades frente ao processo educativo.

A mediação confere ao professor a posição de quem já passou por este processo educativo, de quem já conhece tanto o conteúdo como o caminho e o processo, podendo assim mediar o diálogo e as propostas dos alunos, não sendo apenas o detentor do conhecimento e, portanto, aquele que vai desfraldá-lo para seus alunos. Mas sendo aquele que os acompanha e orienta no próprio percurso educativo. É quem, por já conhecer, se torna apto a orientar.

E a avaliação é o processo que nos permite vislumbrar o que aprendemos, qual é o nosso conhecimento adquirido, quais foram as iniciativas e as ações que ofereceram bons resultados, quais os pontos que podem ser mantidos e quais os que devem ser trabalhados na organização do trabalho educativo. Avaliar vai além de apenas atribuir notas em provas e às pessoas. Com a avaliação podemos identificar nosso desenvolvimento e nossas aquisições, podemos nos colocar de forma crítica diante de nós mesmos.

Com as informações obtidas pela observação e com os conceitos explorados em nossa bibliografia avançamos para a apresentação dos indicadores, que ainda não foram experimentados de forma empírica, mas que esperamos poder fazê-lo o quanto antes. Estes indicadores foram apresentados como Proposta e Seleção, Planejamento, Realização e Avaliação. Organizados de forma cíclica, iniciam-se, são desenvolvidos e se encerram, para se iniciarem novamente, em uma nova rodada do processo educativo.

Com a proposta e seleção queremos que professor e alunos, após terem sido apresentados os conteúdos que deverão ser trabalhados, façam a proposta sobre como estes conteúdos serão abordados e trabalhados, quais serão os métodos e as ferramentas utilizadas, selecionando aquelas que considerarem as melhores propostas ou aquelas que se apresentarem como realizáveis, de acordo com cada caso, inclusive para as avaliações que serão realizadas sobre o conteúdo.

O planejamento é a etapa na qual, frente ao que foi proposto e selecionado, se faz a organização do trabalho educativo, determinando os tempos e os momentos em que cada elemento será utilizado, o andamento dos conteúdos e quando estes serão avaliados, construindo o cronograma referente ao período de trabalho a ser desenvolvido.

A realização é o indicador que ocupa a maior parte do tempo do trabalho educativo. É com base neste indicador que se coloca em prática todo o planejamento realizado com base nas propostas selecionadas. É durante a aplicação deste indicador que ocorrem as aulas propriamente ditas, nas quais alunos e professor interagem para a construção e para o desenvolvimento do conhecimento. É nessa etapa que serão abordados e desenvolvidos os conteúdos definidos para o período e na qual serão realizadas as avaliações sobre os conteúdos, produzindo as notas que podem ser necessárias para a instituição na qual estão inseridos.

O indicador de avaliação privilegia a avaliação do processo que foi desenvolvido, abordando as iniciativas propostas e os resultados, permitindo a revisão do trabalho realizado e a compreensão sobre os resultados obtidos. Com esta avaliação é possível planejar melhor o trabalho a ser realizado posteriormente, retomando as boas propostas e retificando aquelas que não tenham oferecido os resultados que eram esperados. Iniciando, novamente, o processo de proposta e seleção, agora amparado pela avaliação realizada sobre o processo anterior, começa um novo ciclo de trabalho educativo, com a expectativa de que ele seja sempre melhor que o anterior.

Com o desenvolvimento desta pesquisa e a construção destes indicadores nos cabe agora buscar a oportunidade de trabalhar com eles na prática, experimentando empiricamente o que, até agora, construímos teoricamente. E então concluir, de fato, se estamos no caminho correto.

Acreditamos que com o desenvolvimento desta pesquisa e a construção destes indicadores caminhamos em direção a um trabalho pedagógico que envolva os alunos em seu planejamento e realização, direcionando-os a uma formação crítica e que lhes capacite para muito mais do que apenas a obtenção de bons resultados em testes e avaliações, construindo o trabalho educativo não apenas com o professor ou com os alunos, mas com ambos trabalhando juntos, lado a lado.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ARAUJO, Ione dos Santos Canabarro. **Implantação do ensino médio politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: estudo de caso**. 151 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3475>>. Acesso em: 04 maio 2017.

ARAUJO, Mayara dos Santos. **A produção de texto e a prática docente em questão: uma sala de aula da 4ª série**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92229>>. Acesso em: 04 maio 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Coimbra: Edições 70 – Almedina, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. **O que é?** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. 2017. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em: 07 maio 2017.

CHANES, Marcelo. **Conhecimento assimilado e percepção da mediação pedagógica em ambientes de aprendizagem**. 2013. Tese (Doutorado em Fundamentos e Administração de Práticas do Gerenciamento em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi: 10.11606/T.7.2013.tde-13032013-123730. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-13032013-123730/pt-br.php>>. Acesso em: 04 maio 2017.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente**. 2016. 359 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000204591>>. Acesso em: 04 maio 2017.

CORRÊA, André Garcia. **Base de conhecimento docente em educação a distância: um estudo sobre educação musical**. 2013a. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2675>>. Acesso em: 04 maio 2017.

CORRÊA, Mariana Luzia. **Disciplinamento escolar: suas relações com a autoridade docente e a autonomia estudantil em um primeiro ano do ensino fundamental.** 2013b. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3778>>. Acesso em: 04 maio 2017.

CRUZ, José Anderson Santos. **Formação profissional e mediação pedagógica na era digital: educar para os meios e os meios para educar.** 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126418>>. Acesso em: 04 maio 2017.

DUBET, François. **Sociologia da experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2015.

GÓMEZ, Angel I. Pérez; SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

JARVIS, Peter. **Towards a Comprehensive Theory of Human Learning.** Nova Iorque: Routledge, 2006.

JARVIS, Peter. **Learning to Be a Person in Society.** Nova Iorque: Routledge, 2009.

KUNSCH, Clarice Krohling. **As relações entre padrões de consumo e a vivência do tédio em crianças.** 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi: 10.11606/D.47.2013.tde-24052013-152307. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24052013-152307/pt-br.php>>. Acesso em: 04 maio 2017.

LOURENÇO FILHO, Armando. **Educação e formação humana: desafios para a promoção da autonomia discente.** 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/708>>. Acesso em: 04 maio 2017.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NAGAMINI, Eliana. **Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar.** 2012. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi: 10.11606/T.27.2012.tde-22052013-104907. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-22052013-104907/pt-br.php>>. Acesso em: 04 maio 2017.

OLIVEIRA, Sylvia Bernadete Alves Salgado. **Avaliação do processo de autorregulação de desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/752>>. Acesso em: 04 maio 2017.

PORTO, Liana Barcelos. **O tutor no curso de licenciatura em educação do campo UAB/UFPel**. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/2926>>. Acesso em: 04 maio 2017.

ROSÁRIO, Pedro Sales; NÚNEZ, José Carlos; PIENDA, Júlio González. **Autorregulação em crianças SUB-10 – Projeto Sarrilhos do Amarelo**. Porto: Porto Editora, 2007.

RUTHES, Guilherme. **Aprendizagem e educação minimamente invasiva - o exemplo do projeto "Buraco na Parede"**. 2016. 64 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0Bzs3uTGDWGHrjJLUJ4Mzc1dE0/view>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

SANT'ANA, Regiane Ferreira. **Atividade humana e atividade da mediação dialético-pedagógica: colaborações de Vigotski**. 2013. 86 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/99182>>. Acesso em: 04 maio 2017.

SANTOS FILHO, Otoniel Rodrigues dos. **A mediação como fundamento da educação física escolar: possibilidades e limitações para a práxis educativa**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar.) Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara-SP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122097>>. Acesso em: 04 maio 2017.

SILVA, Sônia Cristina da. **Processos mediadores desenvolvidos pelo professor pedagogo na Escola Pública Estadual do Paraná: novas dimensões de atuação**. 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45954>>. Acesso em: 04 maio 2017.

SOEIRA, Elaine dos Reis. **Mediação da aprendizagem colaborativa na EaD: percepções de tutores a distância**. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/4907>>. Acesso em: 04 maio 2017.

UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL. **Escotistas em ação**. 2. ed. 2015. Disponível em: <http://escoteiros.org.br/arquivos/programa/escotistas_em_acao.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL. **Estatuto 2011**. Disponível em: <http://www.escoteiros.org.br/arquivos/documentos_oficiais/estatuto_UEB_2011.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL. **Princípios, organização e regras**. Disponível em: <<https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2016/01/por.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2005.