

Programa A União Faz a Vida

Formando Educadores



Programa
**A União
Faz a Vida**

COLEÇÃO DE EDUCAÇÃO COOPERATIVA



Programa
**A União
Faz a Vida**

APRESENTAÇÃO	5
FORMAÇÃO PERMANENTE	6
PLANEJAMENTO DA AÇÃO FORMATIVA	9
PREPARAÇÃO	11
GESTÃO PEDAGÓGICA	12
RECURSOS METODOLÓGICOS	16
AS EXPEDIÇÕES INVESTIGATIVAS	17
O TRABALHO COM PROJETOS	22
BIBLIOGRAFIA	32

Programa a união faz a vida: formando educadores / Fundação SICREDI (coord.), Porto Alegre: Fundação SICREDI, 2008.

34 p. - (Coleção de Educação Cooperativa; v. 3)

1. Educação Cooperativa. 2. Formação Permanente. 3. Ação Formativa. 4. Recursos Metodológicos. I. Título. II. Fundação SICREDI.

CDU 37:334

O caderno *Formando Educadores* destina-se às Assessorias Pedagógicas responsáveis pela formação dos educadores do Programa de Educação Cooperativa *A União Faz a Vida*.

Tem por objetivo orientar a ação formativa e oferecer um conjunto de recomendações teóricas e práticas para a organização do plano de formação a ser implementado junto aos educadores de escolas e organizações parceiras do Programa. O caderno aborda questões relativas ao planejamento, gestão pedagógica e recursos metodológicos.

O desafio das Assessorias Pedagógicas é o de formar educadores em um processo democrático, e implica em comprometimento frente às exigências relacionadas à constante pesquisa, criticidade, escuta respeitosa, crença no trabalho coletivo e a convicção de que a educação é um poderoso instrumento para intervir na realidade.

Formação Permanente

A formação permanente deve ser tomada como consequência do “inacabamento do ser humano”: consciência da inconclusão que exige de homens e mulheres o esforço contínuo de aperfeiçoamento. É a consciência da inconclusão do outro e de si que funda a idéia da educação como processo permanente.

A partir desta concepção e no âmbito deste Programa, a formação permanente é condição de sustentabilidade, pois objetiva a construção e o aprimoramento de saberes necessários para a prática



cotidiana dos educadores¹. Para tanto, o Programa enfatiza como elemento central da formação a *homologia de processos* formativos.

A *homologia de processos* é base metodológica para a formação permanente. Tem como fundamento a adoção de semelhança na estrutura e nas etapas que compõem o processo formativo dos educadores e a práxis pedagógica que desenvolve junto às crianças e adolescentes.

Segundo referencial formulado pelo Ministério da Educação², a *homologia de processos* encerra a convicção de que:

o que assegura a adoção de comportamentos esperados em momento posterior à formação é a experimentação concreta de tais comportamentos durante a própria formação. Dito de outra forma: se concordamos que a aprendizagem efetiva realizada por nossos alunos não é a repetição mecânica à exaustão de enunciados por parte dos seus professores, igualmente devemos concordar que não serão as conferências e palestras que assegurarão aos professores a vivência íntima dos princípios que deverão

¹ O autor cita alguns saberes que podem ser tematizados durante a formação permanente: organizar e animar situações de aprendizagem; gerir a progressão da aprendizagem; envolver as crianças e adolescentes em sua aprendizagem e seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; servir-se das novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; gerir sua própria formação contínua (PERRENOUD, 1998, p.210).

² Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/des_profissional.pdf, página 3.

presidir as suas práticas na escola. Antes, será necessário que eles vivenciem concretamente a aplicação de tais princípios, que lhes seja dado o tempo necessário de maturação dos mesmos princípios e que lhes seja solicitado que observem, investiguem, analisem e avaliem a própria prática, para, então, em processo de autoconscientização, concluir pelas melhores opções, levando em conta a aprendizagem dos alunos. E ainda, se concordamos que a aprendizagem de nossos alunos só é significativa quando referida ao mundo em que vivem e às relações que com esse mundo estabelecem, havemos de concordar igualmente que a formação do professor é tão mais eficaz quando referida à realidade com que ele se defronta cotidianamente na escola em que atua. E tanto maior será essa eficácia se essa formação ocorre dentro da própria escola e não a distância, eventualmente (MEC).

A *homologia de processos* adota a perspectiva crítica aos processos formativos centrados, apenas em conferências e palestras, já que, geralmente, tendem a se resumir a exposições de enunciados conceituais que pouco, ou nada, dizem respeito às práticas necessárias para a transformação das ações pedagógicas cotidianas instituídas nos ambientes educacionais. Compreende, portanto, uma práxis formativa inovadora que não cinde os aspectos teóricos da prática pedagógica. Fomenta a observação, a investigação e a análise da realidade concreta

enfrentada no dia-a-dia pelos educadores em seu ambiente de trabalho. Essas ações devem subsidiar a ação pedagógica, incorporando fundamentações teóricas que dão sentido às experiências mobilizadas durante o processo formativo. A *homologia de processos* objetiva, assim, a ampliação do repertório cultural e metodológico dos educadores, tendo em vista potencializar a aprendizagem de crianças e adolescentes nos diferentes ambientes educacionais.

A metodologia de *homologia de processos* compreende um conjunto de procedimentos formativos articulados e encadeados que tomam por objeto: as ações pedagógicas empreendidas pelas Assessorias Pedagógicas junto aos educadores; as reflexões sobre as experiências cooperativas desenvolvidas pelos educadores junto às crianças e adolescentes; e o planejamento de novas intervenções pedagógicas nos ambientes educacionais. A metodologia não busca apenas aprofundar os conhecimentos teóricos que subsidiam as ações pedagógicas, mas atingir as práticas docentes fomentadas nos ambientes educacionais.

A cada encontro formativo são propostas atividades a serem desempenhadas pelas Assessorias Pedagógicas junto aos educadores. As ações das Assessorias junto aos educadores, por sua vez, devem desencadear proposições concretas desses junto às crianças e aos adolescentes. As ações pedagógicas

empreendidas pelos educadores são objeto de reflexão em cada encontro subsequente com as Assessorias Pedagógicas. Assim, por meio da supervisão constante das ações desenvolvidas pelos educadores e das ações empreendidas pelas Assessorias Pedagógicas junto aos mesmos, pretende-se garantir um conjunto articulado de experiências e reflexões que, em última análise, devem desencadear intervenções, de caráter cooperativo, concretas nos ambientes educacionais.

Parte-se, para a constituição do plano de formação do que se quer que seja vivenciado pelas crianças e adolescentes nos diferentes ambientes educacionais. Uma vez definido isso, é necessário constituir o corpo de conhecimentos (teórico e metodológicos) que os educadores devem apreender de modo que possam planejar e executar planos de formação que possibilitem as aprendizagens que são prioritárias aos Programa de Educação Cooperativa *A União Faz a Vida*. As Assessorias Pedagógicas, portanto, devem ser habilitadas para poderem formar os educadores para atuarem nos ambientes educacionais no âmbito das proposições anunciadas no Programa.

Portanto, a lógica da *homologia de processos* proposta no âmbito da formação permanente, se dá a partir da formulação das seguintes questões: O que as crianças e adolescentes precisam conhecer para desenvolverem saberes e práticas cooperativas? O que os educadores precisam conhecer para poderem propiciar experiências formativas cooperativas junto às crianças e adolescentes? O que as Assessorias Pedagógicas devem conhecer para formar os educadores de modo que realizem a educação cooperativa nos ambientes educacionais? Cada uma dessas questões orienta a constituição dos planos de formação nos diferentes níveis de aprendizagem dos atores sociais: crianças, adolescentes, educadores e assessoras pedagógicas.

Considerando a demanda de formação inicial para os educadores, na fase de Realização, os seguintes aspectos devem ser equacionados:

- **Elaboração de pautas de trabalho**
- **Definição e produção de materiais para os encontros**
- **Realização de 24 horas de formação**
- **Elaboração e aplicação de instrumentos de avaliação dos encontros**
- **Produção de relatórios de avaliação das aprendizagens mobilizadas durante os encontros**

As 24 horas de formação dos educadores são ocupadas do seguinte modo:

16 horas de encontros para:

a) O conhecimento dos temas e práticas propostas na Coleção que subsidia o Programa de Educação Cooperativa *A União Faz a Vida* (cadernos: *Conhecendo o Programa A União Faz a Vida*; *Vivenciando Trajetórias Cooperativas*; *Formando Educadores* e *Álbum Trajetórias Cooperativas*);

b) Apropriação dos principais recursos metodológicos que subsidiam as práticas dos educadores junto às crianças e adolescentes: *Comunidade de Aprendizagem*; *Expedição Investigativa*; *Trabalho com Projetos*.

4 encontros de duas horas (total de 8 horas) para acompanhamento e supervisão dos Projetos de Trabalho desenvolvidos na unidade de ensino.

Para a fase de Desenvolvimento, as 24 horas (distribuídas em oito encontros de três horas) destinadas à formação permanente dos educadores, serão destinadas ao aprimoramento da execução dos Projetos, intensificando os processos cooperativos.

Planejamento da Ação Formativa

A ação formativa pressupõe preparação, gestão e recursos metodológicos. Dialoga sempre com o contexto e com a finalidade da ação.

Lembramos que o objetivo do Programa *A União Faz a Vida* é:

Construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania, por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para a educação integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional.

Partimos da premissa de que todas as pessoas são capazes de aprender ao longo da vida, seja do ponto de vista ocasional, nas situações cotidianas, seja nas situações planejadas e sustentadas com este propósito. Tal afirmação traz implicações para o plano de formação do Programa *A União Faz a Vida* à medida que reconhece os saberes que as Assessorias Pedagógicas e os educadores têm, assim como pressupõe que o encontro entre esses diferentes saberes é capaz de ampliar os sentidos das práticas educativas voltadas para crianças e adolescentes. Uma ampliação que anseia, sobretudo, deslocar as práticas competitivas em favor das práticas cooperativas.

Neste sentido, afirma-se que a ação de formação contempla a igualdade entre todos envolvidos, compreendida como a possibilidade de aprender

com o outro. Tal como diria o educador espanhol Jorge Larrosa:

A verificação da potência da igualdade não necessita de maestros, nem de pedagogos, nem de líderes, nem de sociólogos, nem de especialistas, nem de políticos. Necessita, isso sim, de seres humanos dispostos a aprender, a pensar, a falar, e a atuar com outros seres humanos. Sem outras intenções. Sem outra legitimidade. Sempre em presença. Sempre em horizontalidade. (LAROSSA, 2004, p.285)

É importante ainda considerarmos a igualdade como pressuposto e também como referência para lidar com as diferenças presentes nos grupos envolvidos na formação. Afinal, o sentido da cooperação caracteriza-se pela coordenação de pontos de vista diferentes, pelas operações de correspondência, reciprocidade e complementaridade, e pela existência de regras autônomas de condutas fundamentadas no respeito mútuo.

As diferenças agregam riqueza à produção coletiva. Portanto, cabe à Assessoria Pedagógica lidar com os diferentes pontos de vista e compreender que todos eles têm sua importância. Cotejar, comparar, compatibilizar diferentes visões, essa é a base da arte de viver em conjunto. (MOYSES, 2002).

As ações de formação planejadas e sustentadas na participação de todos permitem a produção coletiva de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores; e promovem a circulação destas aprendizagens. Neste sentido, os efeitos das aprendizagens precisam ser reconhecidos pelo grupo, bem como pela comunidade à qual pertence – no seu território, nas escolas, nas organizações, nas associações, nas famílias. A circulação das produções e aprendizagens coletivas é um modo de dar visibilidade às propostas, ao mesmo tempo em que configura um campo de co-responsabilidade em torno delas.



Assim, as aprendizagens que decorrem do processo de formação acontecem na medida em que a participação constitui um campo de confiança e co-responsabilidade, a partir do qual é possível propor formas de educar e produzir sentidos para suas práticas cotidianas junto às crianças e adolescentes. Efeitos singulares, na medida do que cada um (e na companhia do outro) pode criar e é capaz de comprometer-se.

É neste sentido que as escolhas feitas pelos participantes (desde as regras de convivência no espaço da formação até o momento de formulação de seus projetos coletivos) delineiam seu exercício de liberdade, autonomia e emancipação.

A leitura e a reflexão sobre o Caderno: *Vivenciando Trajetórias Cooperativas* permite dialogar com os conceitos implicados nos princípios do Programa e suas conseqüências na prática pedagógica.

Preparação

O estudo do conjunto dos materiais que subsidiam o Programa é uma etapa muito importante do trabalho das Assessorias Pedagógicas, pois esses materiais expressam detalhadamente os referenciais teóricos norteadores do Programa. Para tanto, deve-se, inicialmente, analisar os documentos que compõem a Coleção de Educação Cooperativa:

Conhecendo o Programa
A União Faz a Vida

Vivenciando Trajetórias Cooperativas

Formando Educadores

Álbum Trajetórias Cooperativas

O estudo dos subsídios teórico-metodológicos do Programa permite construir o plano de formação, pois possibilita:

- Contemplar as linhas gerais delimitadas pelo Programa para que possa ser socializado e validado pelos participantes. À medida que o contato com o grupo se intensifica, a participação das pessoas indicará novos caminhos para a formação. Assim, o plano, inicialmente proposto, poderá ser enriquecido e alterado para atender melhor às demandas do grupo.
- Identificar o perfil do grupo e reconhecer os aspectos que merecem adequações ao contexto do grupo de educadores. Construir proposta de organização dos encontros detalhando os temas e estratégias que serão utilizados.
- Levantar hipóteses e identificar alternativas que, se feitas com antecipação e planejamento, tornam-se ferramentas úteis no desenvolvimento e replanejamento do trabalho.

Gestão Pedagógica

A gestão pedagógica consiste em combinar diferentes elementos - sujeitos, espaços, objetos, tempos, registros e instrumentos de avaliação.

A variedade destas combinações é infinita! Cabe à Assessoria Pedagógica combiná-las, sempre diver-

sificando e ousando composições que despertem a curiosidade, a participação e o desejo de produzir cooperativamente. Assim, todos os envolvidos poderão, por meio das vivências, construir um repertório de práticas e saberes afinados ao objetivo da educação cooperativa, afirmada pelo Programa.

Os sujeitos: iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências

O Programa *A União Faz a Vida* é implementado a partir das parcerias estabelecidas, que variam muito de um município para o outro. Por isso, a composição de cada grupo pode ter perfis muito diversos como, por exemplo, contar com a participação exclusiva de educadores das redes pública e privada de ensino; das entidades filantrópicas; de centros esportivos e de centros culturais ou ONGs.

Portanto, a Assessoria Pedagógica irá se deparar com grupos heterogêneos, seja do ponto de vista da escolaridade ou formação acadêmica, seja do ponto de vista do local de atuação e até mesmo das trajetórias de vida e de atuações profissionais. Por isso, é fundamental apostar na riqueza que as diferenças podem aportar ao processo de formação. Quanto mais diverso o grupo, maior a possibilidade de troca

de saberes e experiências! Como diz o poeta Manoel de Barros, a maior riqueza do homem é a sua incompletude. Mas, para que isso aconteça é preciso organizar sua atuação de modo a potencializar a troca de experiências entre os diferentes participantes do grupo. O educador Miguel Arroyo sugere:

Reorganizar os agrupamentos e os convívios em função da natureza da atividade pedagógica a ser desenvolvida. (...) Programar os agrupamentos passa a fazer parte do planejamento constante das atividades pedagógicas. (...) O convívio na diversidade é visto como um valor pedagógico. Este passa a ser critério central orientador da intervenção. Trata-se de administrar pedagogicamente convívios diversificados. (ARROYO, 2004, p.326. 27)

Os diversos espaços para aprender

É importante considerar os espaços de realização dos encontros como um dos fatores que compõe a situação de aprendizagem. Cabe destacar duas dimensões: infra-estrutura e uso.

A escolha de salas e outros espaços para realização da formação deve ser feito levando-se em conta que o ambiente é elemento facilitador das aprendizagens. Pesquisar com os participantes locais da comunidade e da cidade que podem ser utilizados para a formação (como parques, bibliotecas, museus, casas de cultura) é uma boa estratégia para ampliar as possibilidades de experiências formativas. Caso esse procedimento seja uma opção, é necessário tempo para planejar.

No que diz respeito às salas, seu espaço deve ser amplo, arejado, com pouco barulho externo e iluminação adequada, permitindo movimentação e exploração do espaço com segurança. As cadeiras colocadas em roda explicitam a horizontalidade que deve ser enfatizada entre todos os envolvidos. A comunicação flui melhor quando se pode trocar olhares, ver e ser visto, dar maior atenção à fala e a escuta.

É preciso estar atento aos diversos modos de ocupação do espaço, permitindo que seu uso ao longo da formação seja marcado pelas produções do grupo dispostas nas paredes, penduradas no teto, etc. Assim, o espaço favorece a exposição da trajetória de produção e aprendizagens do grupo.

Os objetos a conhecer

As aprendizagens cooperativas não têm, a priori, conteúdos específicos, tal como numa organização curricular. Seu caráter fortemente participativo implica que os conhecimentos podem ser todos aqueles que a

curiosidade, a imaginação e o interesse dos envolvidos sejam capazes de selecionar.

Os efeitos dessa premissa, no plano de formação, exigem a escolha e uso de múltiplas linguagens, de modo a estimular novas sensibilidades, interesses, formas de expressão. Escrita, leitura, arte, vídeos, expressão corporal, música são caminhos facilitadores. Assim, a diversidade do uso das linguagens amplia a possibilidade de experiências formativas do grupo. Segundo Schmit & Ostronoff (1999, p.338-339):

(...) As atividades corporais favorecem a sensibilização, conscientização e expressão de modo que a pessoa redescubra e amplie o contato com seu corpo enquanto lugar de sensações de relaxamento e tensão, prazer e desprazer; experimente gestos, ritmos e movimentos novos ou perceba os já usuais, dando-lhes sentido, o que não só enriquece, mas, sobretudo, traz um sentimento de inteireza e consistência, permitindo modos criativos de abertura para o corpo. (...) [A música] suscita climas emocionais, diminui a ansiedade, facilita o relaxamento e a expressão livre de julgamentos racionais, solta os movimentos corporais, conduz o gesto, possibilita a fantasia e a imaginação criadoras. (...) o uso de recursos plásticos tem como objetivo a concretização material da experiência pessoal (...). No processo de criação e expressão, tais recursos oferecem amplas possibilidades de experiência, tais como: contato com o belo; flexibilização da crítica; abertura para a imaginação; descoberta do novo; sentimentos de expansão e recolhimento, fluidez ou concentração, de realização.

A Assessoria Pedagógica, ao selecionar os materiais que irá utilizar, tem a possibilidade de trazer elementos que valorizam a cultura local, assim como elementos que tragam novas referências para o diálogo com o grupo. A escolha das linguagens mais adequadas ao perfil do grupo, a organização dos materiais e o cuidado com a sua apresentação são modos de valorizar aqueles que os utilizam, estimulando seu interesse e curiosidade.

O uso dos tempos – o ritmo de cada um e a sincronia entre todos

Para lidar de maneira produtiva com o uso do tempo ao longo da formação, é fundamental ter a dimensão de gradualidade e a compreensão de que os grandes objetivos são conquistados aos poucos, no dia-a-dia, com avanços e, por vezes, recuos. Ter clareza dos objetivos gerais do processo de formação e dos objetivos que podem ser alcançados em cada etapa é fundamental para dimensionar o desafio posto para o grupo e o tempo necessário para alcançá-los.

A organização da seqüência das atividades deve levar em consideração o delicado equilíbrio entre a proposição de um desafio, que seja motivador para o grupo, e o tempo necessário para que seja possível realizá-lo. Neste sentido, o uso do tempo tem uma estreita ligação com a motivação do grupo. Se o de-

safio está além das possibilidades do grupo frente ao tempo disponível, pode gerar paralisia. Por outro lado, se ele for trivial demais, pode não ser desafiador a ponto de motivar a participação.

É preciso ter sempre presente que a sincronia do grupo é fundamental para lidar com qualquer produção coletiva. No entanto, é necessário reconhecer que as pessoas têm ritmos diferentes para produzir, quer sejam objetos, quer sejam os sentidos que possibilitem um novo jeito de pensar. Por isso, torna-se essencial trazer para o espaço da formação traços de delicadeza e respeito com o tempo do outro. Isso significa que ser delicado com o outro implica não chegar de sopetão com uma verdade já pronta. Implica certa lentidão no trato com o tempo, para que seja possível observar, interagir e encontrar a medida certa (ARAGON, 2003). Um dos recursos possíveis para atingir a medida temporal adequada ao grupo é combinar que nos trabalhos em pequenos grupos seja escolhido, entre seus membros, alguém que cuide que o trabalho seja realizado no tempo previsto.

Os registros e suas funções

Os registros e a sistematização de informações relativas ao processo de formação devem ter uma intencionalidade a priori, ou seja, é preciso ter claro os sentidos que orientam a coleta e a sistematização de informações que marcam o percurso formativo. Pode-se lançar mão de diferentes estratégias de acordo com os objetivos que se quer alcançar. Pode-se dizer que os registros possibilitam planejar ações, avaliar processos e publicizar resultados. No âmbito desse Programa, os registros do processo formativo servem tanto à Assessoria Pedagógica como aos educadores:

- Para a Assessoria Pedagógica, como instrumento de monitoramento e avaliação do grupo e do próprio fazer formativo.

- Para os educadores, como registro das aprendizagens que circularam no grupo.

É aconselhável que as estratégias utilizadas para o registro do processo formativo possam também ser aplicadas pelos educadores junto às crianças e adolescentes participantes do Programa. Pode-se criar um diário de bordo no qual os participantes registrem suas aprendizagens, sentimentos e avaliações. Esse instrumento pode expressar o detalhamento do processo formativo, assim como traduzir, por meio de diferentes linguagens, as impressões individuais e coletivas formuladas pelo grupo. Os registros feitos durante o processo formativo não podem ser compreendidos, pelos participantes do grupo, como uma função meramente burocrática, mas como uma poderosa e criativa ferramenta para o planejamento pedagógico, para a avaliação de processos e para a divulgação de resultados.

Os instrumentos de avaliação

O Programa *A União Faz a Vida* lançará mão de diferentes instrumentos de avaliação para mensurar a apropriação de conceitos, atitudes e valores de cooperação e cidadania por parte de crianças, adolescentes e educadores envolvidos no Programa.

Entretanto, no âmbito da formação de educadores, devem ser produzidos instrumentos avaliativos que permitam às Assessorias Pedagógicas e aos próprios educadores rever as suas práticas cotidianas e propor encaminhamentos que promovam a aprendizagem dos sujeitos envolvidos. A Assessoria Pedagógica deve avaliar o processo formativo da mesma maneira que o

educador deve avaliar seu fazer pedagógico e a apropriação de aprendizagens das crianças e adolescentes.

Neste caso, indica-se a adoção de instrumentais de avaliação de processo segundo a qual, a análise das trajetórias formativas alia-se à análise dos resultados alcançados. A avaliação deve fazer parte de todo processo, desde a decisão sobre a realização de um determinado projeto, seu planejamento, implementação e a aferição de seus resultados. O monitoramento é importante para acompanhar o desenvolvimento e o redirecionamento das ações a qualquer momento.

A participação de todos no processo avaliativo (assessorias, educadores, crianças e adolescentes) além de ser um dos princípios orientadores, é fundamental para o êxito do objetivo do Programa *A União Faz a Vida*.



Recursos Metodológicos

É necessário um ambiente (presencial ou virtual) no qual os participantes possam debater idéias e acontecimentos criando conexões, interesses, relacionamentos e sentimentos. Por meio de produção estética (criação) coletiva, os educadores devem ser levados a dialogar com outros (por meio de textos, obras de arte, uso da fala etc.) e expor-se, compartilhando as conexões que cada um fez para construir os discursos que produzem significados (coletivos) e sentidos (singulares).

A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida, por isso as unidades apropriadas para a organização de um processo de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.

O que dá sentido à formação é a experiência. Formamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o que é sabido, não para transferir conhecimento, mas para criar possibilidades para sua produção.

A experiência é a mais rica fonte para a aprendizagem, por isso é o centro da metodologia da formação dos educadores:

Visto que as pessoas aprendem na interação com outras, é importante que a [Assessoria Pedagógica] crie oportunidades que favoreçam o diálogo, a troca de idéias, a reflexão. Os trabalhos em grupo são uma excelente estratégia para propiciar essas condições. No entanto, é preciso considerar que as trocas só acontecem num clima em que as pessoas se sintam acolhidas e não tenham medo de expor suas idéias. A postura [democrática] é fundamental para criar e manter o clima de confiança e valorização de todos. (ARROYO, 2004, p.68).

Os educadores são motivados a aprender à medida que vivenciam, por isso a escolha estratégica dos

recursos metodológicos é essencial para convocá-los para o desafio exigente de formar-se continuamente ao longo de sua trajetória profissional.

Propõe-se a adoção de duas estratégias metodológicas articuladas: as **expedições investigativas** e o **trabalho com projetos**. Ambos são meios pelos quais os educadores podem organizar suas ações cotidianas buscando maior fluidez entre as aprendizagens ocasionais e as intencionais, tal como define o filósofo Mario Sérgio Cortella (2003, p.52):

Como fenômeno vital a educação acontece sempre em duas dimensões. Existe a educação ocasional, que é a educação vivencial, espontânea. (...) E existe outra forma de educação, no sentido intencional, que é deliberado, proposital. A grande vantagem da educação ocasional é o aprendizado de forma mais concreta, útil, pragmática e significativa, portanto permanente. A vantagem da educação intencional está no fato de ser metódica, programada, organizada, sistematizada, veloz. (...) Portanto, só há uma saída: aproveitar as vantagens de ambos os lados, aproximando as duas perspectivas, juntando ocasional e intencional, seja na estrutura educacional de uma ONG, seja numa escola ou nos meios de comunicação.

Na perspectiva do Programa *A União Faz a Vida* essas metodologias de ação - expedições investigativas e trabalho com projetos - são construídos pensados a partir de intencionalidades, conhecimentos e experiências que se convertem em princípios e diretrizes fundantes para a condução da ação. Sua aplicação subordina-se ao contexto em que é aplicada e, portanto, exige flexibilidade para constituir-se em um processo capaz de produzir mudanças.

As expedições investigativas

As **expedições investigativas** têm por finalidade identificar e resignificar os territórios nos quais crianças e adolescentes residem, circulam, aprendem, se divertem, consomem e convivem, de maneira a mapear as potencialidades do local, de seus habitantes, promovendo aprendizagens, possibilitando o prazer de descobrir e compreender, e ampliando as possibilidades de intervenções. Faz parte de um processo de produção de conhecimento, expresso por um conjunto de informações objetivas e subjetivas. Propõe diálogo e combinação entre as experiências, interesses, desejos e saberes de crianças, adolescentes, e as suas possibilidades de criar, inventar e intervir em seus territórios sejam esses os territórios do grupo, da escola, da ONG, da comunidade ou da cidade.

A expedição investigativa é um recurso metodológico que parte do princípio de que lugares e acontecimentos atravessam a vida das pessoas e as afetam com diferentes graus de intensidade, produzindo mudanças no modo de ver e de viver. Permite que crianças, adolescentes e educadores estabeleçam novas relações com seu entorno, além de compreender e construir projetos de vida e de pertencimento.

É um poderoso recurso que exercita o olhar crítico-investigativo promovendo a inquietação das crianças, adolescentes e educadores com relação aos problemas, riquezas e demandas de sua comunidade. Deve privilegiar o que é significativo, atributos que expressem as identidades entre as pessoas, grupos, lugares, culturas. Trata-se de reverter situações em que fraquezas criam efeitos de imobilidade para dar passagem às potencialidades e capacidades que podem mobilizar

aprendizagens e novas trajetórias criadoras.

Uma expedição investigativa na comunidade deveria procurar se basear na idéia de Otto Lara Resende (1992): **Procure olhar tudo, como se fosse a primeira vez**. Propõe-se que se realize uma *viagem*, uma expedição de reconhecimento pelos vários lugares do bairro para trazer informações, descrições e relatos sobre a experiência. Pode-se fotografar, filmar e conversar com diferentes pessoas da comunidade com o objetivo de identificar e reconhecer como os espaços são geridos e ocupados na comunidade.

O grupo pode se dividir de acordo com algumas responsabilidades previamente estabelecidas, dentre outras que se pode definir. Deve haver os responsáveis pelo registro de todas as coisas e fatos que acontecem na expedição, também os que cuidam do planejamento (organização, infra-estrutura, horários e trajetos). Outro grupo deve buscar capturar e apreender os usos, práticas e relações que acontecem no território, assim como deve haver aqueles que procuram olhar e apontar para os outros usos e práticas possíveis nos espaços visitados.

A expedição investigativa deve contar com um grupo responsável pelo recolhimento de informações a respeito da história e identidade dos lugares visitados (esse grupo pode realizar parte dessa tarefa antes da própria expedição). Defina também alguns participantes para que fiquem atentos aos trajetos percorridos, que coisas existem pelo caminho que ligam os diferentes lugares (construções, paisagens, relevo assim como as práticas e relações que acontecem nesses caminhos). É essencial incentivar os participantes a fazer o máximo de perguntas possíveis a partir das observações do meio ambiente e da vida social da comunidade.

As **expedições investigativas** possibilitam, por exemplo, a observação da vida social de uma comunidade: a organização social do trabalho (a observação de diversos tipos de exercício profissional como: padeiros, marceneiros, trabalhadores da construção civil, motoristas, mecânicos etc.); a observação dos elementos naturais (água, terra, céu, vento, plantas, animais etc.); a observação da organização espacial (ruas, avenidas, espaços públicos etc.).

Por meio das **expedições investigativas**, crianças e adolescentes são incentivados a registrar, no Álbum Trajetórias Cooperativas, as suas experiências, seus sentimentos, percepções, opiniões e formulações explicativas - por meio da escrita, desenhos e colagens. Quando socializadas, tais expressões são de grande valor para o educador, pois, por meio de sua apreciação, é possível ampliar o conhecimento acerca da cultura das crianças e adolescentes, suas motivações e inquietações. Por meio do texto livre, por sua vez, podem se apropriar de modo competente da escrita e comunicar de maneira segura a sua visão de mundo.

Os textos produzidos podem ser articulados em projetos coletivos, como por exemplo, o jornal. A organização de um jornal auxilia a materialização das experiências individuais ou coletivas, selecionadas pelo grupo de crianças e adolescentes. Por meio da organização de um jornal impresso, torna-se desafiadora a aprendizagem da gramática e do vocabulário, já que é preciso dominá-los para que seja possível comunicar as idéias relativas às experiências cotidianas vividas. Os relatos individuais (textos livres) feitos no Álbum Trajetórias Cooperativas constituem os materiais que podem vir a ser selecionados pelo grupo para fazer parte do impresso coletivo. Antes de ser impresso, o material deve ser trabalhado, enriquecido pelos colegas do grupo, até atingir a sua melhor organização e disposição³. A organização grupal, para a seleção dos textos livres, constitui uma experiência cooperativa importante, pois possibilita intensas trocas comu-

nicativas tendo em vista atingir um objetivo comum: a comunicação de experiências que o grupo julga relevantes para o processo de vida social coletiva.

As estratégias propostas sublinham as múltiplas possibilidades de convivência entre crianças, adolescentes e adultos. Ao mesmo tempo, alinhavam diferentes práticas de participação e o exercício de negociação e escolha. Articuladas, estas estratégias compõem ações pedagógicas que possibilitam às crianças e adolescentes vivenciar a condição de cidadãos nos espaços educativos que habitam. Uma cidadania cotidiana que lhes confere, como sujeitos de direito/responsabilidade, no tempo presente, a possibilidade de manifestação de seus interesses, seus valores, suas escolhas. Uma cidadania, portanto, que produz sentido pela presença e potência de saber o que constitui cada encontro entre crianças e adolescentes e educadores. Ou como enfatiza César Muñoz, **“as crianças, adolescentes e jovens de uma sociedade, de uma cidade, nunca serão o futuro se não participarem do presente”** (MUÑOZ, 2004 p.38).

A combinação entre as **expedições investigativas** e o **trabalho com projetos** instaura um duplo movimento, de singularização e universalização. Singulariza ao explicitar interesses, sentimentos e relacionamentos de grupos de crianças e adolescentes. Universaliza ao promover sua participação, como usufruto do direito conquistado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ou seja, como ato político, a escolha destas duas estratégias metodológicas pretende afirmar o caráter instituinte da cidadania. Em sua radicalidade estas estratégias metodológicas visam produzir um deslocamento no poder-saber-prazer-fazer instituídos ou instituintes no âmbito das organizações educacionais.

As expedições investigativas, enfim, alimentam as múltiplas possibilidades de construção de projetos coletivos envolvendo a comunidade de aprendizagem como um todo. Os projetos podem ser desenvolvidos de modo a propor soluções pragmáticas para pro-

³ Cabe salientar que a criança ou o adolescente, que tem o seu texto apreciado pelo grupo, tem o direito de acolher ou não as sugestões dadas. Nada pode ser impresso que não corresponda ao seu pensamento e vontade.

blemas enfrentados pela comunidade (ex: problemas com a coleta seletiva de lixo; conscientização sobre o uso dos recursos naturais; sugestões para o uso dos espaços públicos pela população etc.). Os projetos

podem também, no caso, principalmente, dos adolescentes, concretizarem ações coletivas de modo a iniciar os jovens em empreendimentos econômicos, como, por exemplo, a constituição de cooperativas.

As demandas de aprendizado: a questão do método e do conteúdo

Edgar Morin, em sua crítica ao paradigma cartesiano, nos convida a problematizar a produção de conhecimento que privilegia instrumentos e técnicas para conhecer os objetos, mas que pouco forma para que sejamos capazes de conhecer os sujeitos (MORIN, 2005 p. 60). As estratégias metodológicas, aqui apresentadas, pretendem ser instrumentos para conhecer os sujeitos em suas múltiplas interações para, então, produzir coletivamente os objetos de conhecimento.

Nossa capacidade de aprender e de produzir conhecimento está associada à nossa possibilidade de fazer perguntas. São as perguntas, mais do que as afirmações, que põem o pensamento em movimento. Morin situa essa premissa retomando Karl Marx:

(...) Com efeito, apenas a auto-educação dos Educadores que se efetiva com a ajuda dos educandos será capaz de responder à grande questão deixada sem resposta por Karl Marx: 'quem educará os Educadores?' (MARX apud MORIN, 2005, p.112).

Por isso, a estratégia das expedições investigativas parte de uma premissa simples: produzir perguntas para conhecer o universo de aprendizagem das crianças e adolescentes. Ou seja, quais são as suas demandas de aprendizagem para as quais os educadores podem criar ou compor propostas inovadoras?

O filósofo Renato Janine Ribeiro convoca a educação nos tempos atuais para esse desafio:

(...) O que devemos ter claro é que a educação deve procurar tornar as pessoas o mais capazes possível de lidarem com um mundo de dúvidas, de ambigüidades, e isso é importante tanto do ponto de vista psicológico como do ponto de vista ético. (...) A capacidade de lidar com a instabilidade ainda hoje não é valorizada devidamente. Se prestamos atenção na linguagem cotidiana, vemos o valor que dá para a estabilidade, para a densidade, para o equilíbrio... (RIBEIRO, 2003 p.152).

A expedição investigativa é um recurso metodológico que investiga as possibilidades de aprendizagens de crianças e adolescentes nos diferentes territórios vividos (famílias, escolas, ONGs e comunidade). Colocar-se à disposição das intensidades e dos movimentos da vida exige dos educadores a capacidade de lidar com suas dúvidas e incertezas diante do universo de crianças e adolescentes. Sendo assim, se entende que nas práticas educativas os objetos da aprendizagem estão postos nos acontecimentos da vida. O conteúdo da aprendizagem não é estabelecido previamente.

A articulação das metodologias pode ser expressa assim: as expedições investigativas mobilizam repertórios (de interesses, relações e afeto) que, a partir das escolhas dos educadores, crianças e adolescentes, são organizados no tempo e segundo os recursos necessários, passando a adquirir formas de projetos. Numa dinâmica de retroalimentação, os projetos engendram novas situações que podem ser mobilizadas e apontar novas rotas de aprendizagem.

Diversidade de convívios

Nas expedições investigativas todos estão implicados: os educadores propõe um roteiro de investigação; os profissionais planejam, realizam e registram a atividade coletivamente com o grupo de crianças e adolescentes. Para a realização da expedição investigativa os educadores são estimulados a experimentar novos critérios de composição de turmas: podem reunir trinta crianças e adolescentes de uma mesma turma ou formar um grupo com crianças diverso daquele organizado na rotina do trabalho. Essa estratégia facilita a percepção de que é possível organizar atividades coletivas, flexibilizando os critérios de agrupamento.

Miguel Arroyo explora essa mesma questão: seria

possível administrar propostas que propiciem tempos e espaços mais ricos tanto para o convívio das crianças e adolescentes, como dos educadores? Arroyo formula uma resposta afirmativa a esta questão ao valorizar as experimentações que têm diversificado os modos de convivência nos ambientes educacionais. Assim, ao observar esta “malha fina das relações humanas nas escolas” os profissionais podem “reeducar sensibilidades para as dimensões formadoras dos agrupamentos”. Parte do sucesso das experiências analisadas pelo autor tem a ver com a inclusão das diversas modalidades de agrupamento possíveis como parte do planejamento das atividades pedagógicas. A diversidade de estratégias possíveis de agrupamentos entre crianças e adolescentes favorece a multiplicação de possibilidades de convivência, de produção colaborativa e de experiências de solução de conflitos.

Exercício de escolhas, composições de recursos e busca de resultados

O exercício de escolha e tomada de decisão é inerente à prática dos educadores. A perspectiva adotada pelo Programa apóia-se em duas premissas: valorização dos saberes das crianças e adolescentes; ampliação dos modos de participar e conviver nos diferentes territórios. Mas de onde partem suas escolhas? No escopo das estratégias metodológicas propostas, a expedição investigativa é afirmada como um ponto de partida devido ao seu traço de valorização das potências e de abertura para situa-

ções de aprendizagem, em geral, pouco vistas ou valorizadas. Na definição de Aragon, o educador “tenta dar voz àquilo que surge constantemente na atualidade de seu tempo, procurando não excluir o que é estranho ou angustiante porque não foi previamente mapeado”. Nesse registro, as escolhas às quais estamos nos referindo foram expressas por Rolnik (1989, p.69):

A análise do desejo, desta perspectiva, diz respeito, em última instância, a uma escolha de como viver, à escolha dos critérios com os quais o social se inventa, o real social. Em outras palavras, ela diz respeito às escolhas de novos mundos, sociedades novas. A prática do cartógrafo é, aqui, imediatamente política.

A expedição investigativa é estratégia metodológica que faz da participação das crianças e adolescentes um componente fundamental. Prioriza o exercício da escuta sensível desses profissionais para que possam propor projetos mais afinados aos interesses, sentimentos e relacionamentos valorizados pelas crianças e adolescentes. Essa escuta propõe uma ética na relação entre educadores, crianças e adolescentes, muito bem definida por Paulo Freire:

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou me situar do ponto de vista das idéias.
(FREIRE, 2001, p.119)

A partir da afirmação dessas escolhas o educador passa a lidar com outras competências necessárias para a efetivação de projetos, uma vez que projetar implica configurar metas, comprometer-se com o alcance de resultados, manejar recursos. Em outros termos, o projeto é uma proposição singular da equação pedagógica porque compõe seus diversos elementos sujeitos, tempos, espaços e objetos de conhecimento para alcançar as aprendizagens esperadas.



**Todo projeto implica uma referência ao futuro,
é uma antecipação de algo que se objetiva alcançar.**



O trabalho com projetos

Ao elaborar os projetos educativos, os educadores lidam com a arte de estabelecer uma boa medida para o desafio de aprendizagem que propõem às crianças e adolescentes. Desafio que não pode ser absolutamente trivial ao ponto de ser desmotivador, nem claramente impossível ao ponto de produzir paralisia.

Ao estabelecer as aprendizagens esperadas por meio de um planejamento coletivo, os educadores, crianças e adolescentes tornam-se co-responsáveis pelo alcance dos resultados dos projetos. Essa co-responsabilidade implica inclusive uma postura flexível diante do plano configurado. Na medida em que o projeto pressupõe um futuro aberto, não-determinado, que depende da ação de todos os envolvidos, ele envolve riscos e demanda replanejamentos. Em outros termos, a realização de um projeto é uma “sinfonia de propostas”, como diria Roland Barthes e, portanto, incompleta, aberta à contribuição do outro e aos acontecimentos que se sucedem na vida de todos os envolvidos.

A configuração dos projetos educativos parte da expedição investigativa e, ao longo de sua implementação, abrem-se possibilidades de alteração, inclusão de novos temas ou estratégias em função das intensidades que marcam as aprendizagens nos diferentes territórios.

Assim como o planejamento mobiliza os diversos profissionais, a implementação dos projetos educativos requer o enredamento das diversas habilidades e conhecimentos, seja dos atores sociais da própria organização ou de outras instituições ou agentes do território (os apoiadores). Nos projetos também podem ser enredados os saberes sistematizados e os tradicionais. Quanto mais enredados estiverem esses saberes, mais se ampliam as oportunidades de aprendizagem das crianças e adolescentes, como nos anima Morin: “ (...) *para que nos serviram todos os conhecimentos parcelares se não os confrontássemos uns com os outros, a fim de formar uma configuração capaz de responder às nossas expectativas, necessidades e interrogações cognitivas?*” (Morin, 2005, p.51).

Numa perspectiva de rede, os projetos educativos são tecidos pela capacidade que têm de aportar diferentes saberes e linguagens. O projeto, como ferramenta de trabalho, parte do princípio da incompletude dos saberes e aposta nas ligações e interações mais cooperativas entre as diferentes competências dos atores sociais envolvidos no cotidiano das organizações e dos territórios.

Na concepção do Programa, os projetos devem manter uma relação estreita e o compromisso com os produtos estabelecidos. É na sua concretização que as aprendizagens conquistadas ganham consistência, tanto para as crianças e adolescentes, quanto para os educadores. A visibilidade desta produção possibilita apreciar o resultado, ritualizar conquistas e delinear novos desafios. Contemplar essas conquistas e situá-las num percurso de aprendizagem pode nos levar àquilo

que Renato Janine Ribeiro afirmava em uma entrevista: à medida que se começa a conhecer mais, pode-se querer saber só pelo prazer. Uma coisa fabulosa. Isso expande a capacidade de pensar e de escolher.

Em síntese, as dinâmicas entre as duas estratégias metodológicas propostas no Programa *A União Faz a Vida* nos aproximam dos desafios da complexidade configurados por Morin:

[...] o desafio da complexidade reside no duplo desafio da religação e da incerteza. É preciso religar o que era considerado separado. Ao mesmo tempo, é preciso aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza. O conhecimento é, com efeito, uma viagem que se efetiva num oceano de incerteza salpicado de arquipélagos de certeza. (MORIN, 2005, p.63)

O **trabalho com projetos**⁵ tem como objetivo primeiro favorecer que as crianças e adolescentes se iniciem na aprendizagem de procedimentos que lhes permitam organizar conhecimentos, descobrindo as relações que podem ser estabelecidas a partir de um tema ou de um problema. Sua função principal é possibilitar o desenvolvimento de estratégias globalizadoras de organização dos conhecimentos mediante o tratamento da informação. Essa perspectiva concebe o conhecimento de forma globalizada, em contraposição à sua fragmentação em disciplinas e sem relação umas com as outras. O trabalho com projetos deve poder libertar, portanto, as crianças e os adolescentes “das

⁵ Para a composição dessa seção, tomamos de empréstimo algumas das proposições constituídas por Hernández & Ventura (1998) e por Katz & Chard (1997).

condicionantes impostas pelos limites das disciplinas” (MORIN, 2005, p.12) auxiliando-os à aceder a formas mais elaboradas de pensamento que coloquem em relação os saberes aprendidos.

Os conhecimentos não são fixados a priori pelo educador, são frutos de intensas trocas verbais entre as crianças e adolescentes, ação que possibilita o reconhecimento dos seus interesses e necessidades. Segundo Hernández e Ventura (1998, p.64):

É importante constatar que a informação necessária para construir os projetos não está determinada de antemão, nem depende do educador ou do livro-texto, está sim em função do que cada [educando] já sabe sobre um tema e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola. Isso evita o perigo da estandardização e homogeneização das fontes de informação, e, por sua vez, o intercâmbio entre as informações que são aportadas pelos membros do grupo, contribui para a comunicação.

O trabalho com projetos não deve substituir as práticas correntes nos ambientes educativos, mas deve ocupar uma parcela significativa do programa pedagógico. Ele difere da organização curricular tradicional pelo fato “de se basear nos planos e nas intenções individuais e de grupos, mas recorrendo habitualmente à orientação” do educador (KATZ, 1997, p.20). Um dos seus principais objetivos é a melhoria da compreensão das crianças e adolescentes acerca do mundo que os rodeia e fortalecer o seu desejo de continuar a aprender. Os projetos favorecem a criação de estratégias de organização dos conhecimentos de modo que a aprendizagem seja uma experiência estimulante e alegre. Ao mobilizar os interesses e desejos de conhecer das crianças e adolescentes, os projetos permitem a auto-regulação grupal por meio da divisão de responsabilidades. Essa perspectiva cria muitas oportunidades para que floresça um sentido de cooperação, favorecendo a compreensão de que o grupo constitui uma comunidade.

A escolha do tema

É o ponto de partida para a definição do projeto. Mobiliza conhecimentos curriculares ou não, pode originar-se de discussões acerca de temas da atualidade, pode advir de expedições investigativas ou de problemas propostos pelos educadores. Em suma, o seu princípio ordenador é que possa expressar os interesses de conhecer das crianças e adolescentes. Os conhecimentos não são, portanto, pré-fixados.

Os projetos devem poder mobilizar a ação investigativa das crianças e adolescentes, instaurando uma ambiência profícua para a troca de experiências e de saberes relevantes para o conjunto dos atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Como essa metodologia se concretiza por meio da

mobilização dos interesses, cabe às crianças, adolescentes e ao educador, em conjunto, escolher dentre os temas levantados, aqueles que são mais significativos e relevantes para todo o grupo.

A escolha do tema é fruto de intensas trocas verbais por meio das quais os atores sociais envolvidos argumentam, defendem e justificam a escolha e os seus pontos de vista. É preciso levar em conta que o critério de escolha de um tema não deve se basear “(...) num ‘porque gostamos’, e sim em sua relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiem a organização da ação” (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p. 68).

Segundo Hernández e Ventura (1998), a seqüência

do desenvolvimento de projetos pressupõe três momentos distintos: **inicial, formativo e final.**

Inicial: diz respeito ao levantamento prévio do que as crianças e adolescentes sabem sobre o tema, quais são as suas hipóteses e referências de aprendizagem. Depois da escolha do tema, são incitados a comunicar, individualmente ou em grupo, o que sabem sobre ele. O índice inicial possibilita às crianças, adolescentes e ao educador tomarem ciência dos conhecimentos já constituídos (conhecimentos prévios) e aqueles que devem ser possibilitados por meio da ação pedagógica.

O importante nos projetos não é apenas o conteúdo mobilizado, mas o processo de sua constituição, as estruturas que possibilitam o acesso ao conhecimento, a organização e o seu eixo condutor. Nesse processo, o papel do educador é o de interpretar as expectativas das crianças e adolescentes; identificar o nível de conhecimentos prévios que possuem tendo em vista estimular e facilitar as experiências de aprendizagens. O educador e os grupos de crianças e adolescentes organizam o tempo, o espaço e as trocas de informações.

Os conhecimentos prévios são fundamentais do ponto de vista metodológico e precisam ser identificados. Eles podem ser incoerentes do ponto de vista científico, mas o que importa, no momento de sua explicitação, é a participação espontânea e a sua socialização. Tornar explícito o conhecimento prévio para si e para os outros é fator fundamental para a aquisição de níveis mais complexos de apropriação de conhecimentos.

Algumas sugestões ao educador para o levantamento de conhecimentos prévios⁶:

- **Localizar o assunto/tema que vai ser motivo de estudo para que as crianças e adolescentes formulem perguntas a respeito do que gostariam de saber. Esse procedimento permite ao educador ter um panorama do que os jovens têm como referên-**

cia, pois eles, freqüentemente, levantam questões sobre temas mais ou menos conhecidos.

- **Levantar questões para que as crianças e adolescentes se posicionem individualmente sobre o tema elencado para se obter um diagnóstico inicial. Quando a participação se dá de forma oral, é importante registrar as “falas”. Se é difícil para o educador fazer isso sozinho, pode recorrer a um auxiliar, a um gravador ou câmera de vídeo.**

- **Formular questões que possam levar as crianças e adolescentes a relacionar as informações sobre o tema sugerido.**

- **Dependendo do tipo de conhecimentos prévios que se quer levantar, ao invés de estimular a participação individual, as questões podem ser propostas para pequenos grupos.**

- **Criar um clima de envolvimento e de interesse sobre o que será motivo de estudo.**

- **Planejar o desenvolvimento do projeto a partir de uma avaliação.**

Os conhecimentos prévios permitem a constituição do índice *inicial*. Esse primeiro índice coloca em cena o que as crianças e os adolescentes já sabem sobre o tema escolhido. Além disso, ele possibilita a construção do segundo índice (*formativo*) que organiza as questões que expressam o que eles gostariam de saber sobre o tema mobilizado, bem como possibilita, por meio de sínteses provisórias, a avaliação processual do projeto em andamento.

Formativo: o segundo índice organiza as questões levantadas pelo grupo e que deverão ser respondidas por meio de pesquisas individuais e/ou grupais; convites à conferencistas especializados no assunto; visitas à museus e exposições, apreciação de vídeos, etc. O segundo índice incita as crianças, adolescentes e educadores a “irem atrás” dos conhecimentos que

⁶ As sugestões, apresentadas a seguir, foram compiladas de documento organizado por Rosaura Soligo em 1995, utilizado no processo formativo de Educadores da Escola Cooperativa da Cidade de São Paulo.

ainda não têm. Assim como o primeiro, o segundo índice deve ser disposto de maneira tal que todos os participantes tenham acesso e possam monitorar as suas novas aquisições⁷. O segundo índice fornece às crianças e adolescentes a possibilidade de acompanhar a evolução de suas aprendizagens. Auxilia a explicitar os caminhos que devem ser percorridos para a aquisição de novos saberes. Esse índice possibilita que formulem novos questionamentos tendo em vista aprofundar as noções provisoriamente constituídas. O índice formativo constitui um instrumento de avaliação, pois, possibilita monitorar e acompanhar o desenvolvimento do projeto. A avaliação formativa implica em sínteses provisórias (diárias, semanais, mensais) sobre os conhecimentos conquistados por meio das pesquisas individuais ou grupais. Nesses momentos, as crianças, adolescentes e educadores têm a possibilidade de checar os conhecimentos constituídos e levantar novas perguntas que nortearão as pesquisas individuais e/ou grupais.

Final: essa etapa possibilita a tomada de consciência tanto dos saberes aprendidos bem como dos procedimentos mobilizados para a sua aquisição. Fornece um olhar retrospectivo que permite comparar o nível inicial, as primeiras expectativas de aprendizagem, com os níveis de aprendizagem atingidos no final do desenvolvimento do projeto. Permite avaliar o processo de constituição dos saberes apontando para novos projetos que possam refinar e aprofundar os níveis de conhecimentos atingidos. Permite avaliar

se as crianças e adolescentes são capazes de estabelecer novas relações entre os conhecimentos apropriados. A avaliação final é o fechamento do projeto. Possibilita, enfim, fixar novas metas e novos temas correlatos ao projeto desenvolvido, tendo em vista a ampliação ou o aprofundamento de temas propostos pelo grupo.

Sinteticamente, é possível resumir o percurso de desenvolvimento de um projeto da seguinte maneira: parte-se do que as crianças e adolescentes desejam conhecer, individual e coletivamente, elencando os conhecimentos prévios que têm sobre o tema escolhido (*índice inicial*). Após o levantamento de conhecimentos prévios, as crianças e adolescentes são incitadas a lançarem questões sobre o que gostariam de conhecer sobre o objeto de estudo (*índice formativo*), bem como a definirem os procedimentos de pesquisa que possibilitarão as respostas para as questões formuladas. Nesse momento é possível tomar ciência dos conhecimentos apropriados e daqueles que ainda devem ser percorridos. O *índice final* organiza os conhecimentos adquiridos possibilitando às crianças, aos adolescentes e aos educadores terem claro o conjunto de saberes adquiridos e os procedimentos de pesquisa constituídos para tal intento.

O esquema, a seguir, possibilita uma visão sintética e orgânica das competências de educadores, crianças e adolescentes no desenvolvimento dos projetos.

⁷ Podem ser dispostos em suportes (por exemplo: cartolinas, quadros, murais) em lugares acessíveis à todas crianças e adolescentes.

SEQÜÊNCIA DE SÍNTESE DE ATUAÇÃO DOS EDUCADORES, CRIANÇAS E ADOLESCENTES NOS PROJETOS EDUCACIONAIS:
Adaptado de Hernández e Ventura (1998, p.82)⁸.



O processo, acima representado, compreende uma ação circular: ao fim de cada projeto, são destacados elementos que podem servir para a formulação de novos projetos afins.

⁸ Há uma alteração: os autores utilizam os termos professores e alunos. Foram substituídos por educadores e crianças e adolescentes, pois são os termos adotados pelo Programa A União Faz a Vida.

A importância do conselho de grupo

Uma das instâncias que possibilitam a conformação de laços entre crianças e adolescentes para que atuem de forma cooperativa visando atingir fins comuns, como o desenvolvimento de um projeto coletivo, é o *conselho de grupo*.

O *conselho de grupo*⁹ regula a distribuição das tarefas coletivas e individuais. Ele é a instância máxima de deliberação da comunidade de aprendizagem. O trabalho cooperativo organiza o conhecimento e as práticas relativas a sua apreensão em planos anuais, mensais, semanais e diários.

No *conselho de grupo*, o educador deve assumir uma posição frente à realidade vivenciada. Seu papel de mediador/orientador na vida social/grupal é fundamental. Sua ação se distingue da ação das crianças e adolescentes à medida que, enquanto esses pensam somente a vida social do grupo, o educador considera tanto o interesse coletivo como o progresso de cada um no conjunto das ações preestabelecidas em grupo. Por meio do *conselho de grupo*, as crianças

e adolescentes podem avaliar o andamento dos projetos desenvolvidos, bem como a atuação de cada um em sua constituição¹⁰. A valorização do diálogo possibilita a discussão regrada minimizando a ocorrência de ações agressivas entre pares.

Em síntese, as atribuições do *conselho de grupo* são as seguintes¹¹:

- **Desvenda, intelectualiza, desdramatiza e resolve os conflitos;**
- **Elabora e analisa as leis do grupo (elaboradas em comum, são aplicadas porque são reconhecidas como necessárias);**
- **Planifica e avalia o desenvolvimento dos projetos: a ação do grupo e de cada indivíduo em sua execução;**
- **Divide as tarefas, poderes e responsabilidades;**
- **Define as sanções relativas a não execução das tarefas definidas pelo grupo¹²;**
- **Permite a cooperação no plano psicológico;**
- **O diálogo cotidiano permite a inserção dos educandos refratários¹³.**

O grupo compreende a instância intermediária

⁹ O termo *conselho de grupo*, cunhado por Oury e Vasquez, é correlato à assembléia (dinâmica grupal central nas propostas pedagógicas inspiradas nas técnicas de Freinet).

¹⁰ "As formas de organização e o poder, em qualquer momento reajustadas às necessidades e aos objectivos que o justificam, podem ser postos em causa pelo grupo" (OURY E VASQUEZ, 1977, vol. III, p.51).

¹¹ Cf. Oury e Vasquez (1977, vol. III, p.60-61).

¹² "Sanções? Evidentemente: salvo em locais de utopia, as aprendizagens não se fazem por si (assim como as reaprendizagens!). Mas já não se trata de reacções do professor ou de qualquer decisão arbitrária" (OURY E VASQUEZ, 1977, vol. III, p. 110). As sanções são fruto de acordos grupais: elas devem ser aceites (muitas vezes é o próprio educando que as propõe).

¹³ O conselho de grupo favorece a participação das crianças e adolescentes que, geralmente, têm dificuldade em se manifestar ou que se mostram desinteressados nos processos decisórios, relativos à vida escolar, geralmente, centrados na figura do educador.

que permite a tomada de consciência das crianças e adolescentes sobre a importância de assumir responsabilidades tendo em vista atingir objetivos comuns. O coletivo define as funções de cada indivíduo no grupo na elaboração e execução do plano constituído em conjunto, bem como institui as práticas, avalia as produções individuais e coletivas tendo em vista atingir as metas definidas. As crianças e adolescentes são responsabilizadas por constituir as estruturas (o jornal, a correspondência, os conselhos de grupo, a documentação das atividades organizadas individual e coletivamente), revisando-as e aperfeiçoando-as, se necessário. Para cada um é designada uma função: as crianças e adolescentes são responsabilizadas por tarefas a partir da mediação da palavra instituída pelo grupo. Essas atividades só se desenvolvem se o grupo constituir uma organização que define claramente os estatutos de cada um¹⁴. Suas competências, responsabilidades e zonas de liberdade devem ser claramente fixadas, o grupo deve se constituir num meio autogerido, estável, organizado, ordenado e rigoroso¹⁵.



¹⁴ Segundo Oury e Vasquez (1977, vol. III, p.97): "Toda a vida em sociedade implica uma redução da liberdade pessoal e certas obrigações aceitas pelo indivíduo e impostas pelo grupo. O lugar de cada um na sociedade, os seus direitos, os seus deveres, os seus limites de competência, de poder e de responsabilidade são precisados, fixados na dupla noção de papel a desempenhar como 'aquilo que os outros têm direito de esperar de mim'.

¹⁵ O estatuto varia conforme as atividades organizadas. É uma ação complexa que define responsabilidades, direitos e zonas de liberdade. Para a realização de uma tarefa instituída pelo grupo, uma criança ou adolescente pode ser designado como o líder, estatuto conferido devido ao reconhecimento de suas habilidades. Noutra atividade, porém, pode ser levado a ocupar outro estatuto, pode ser o que executa uma atividade definida por outrem, ação de submissão à autoridade instituída pelo grupo. Para Oury e Vasquez (1977, vol. III, p.106), a complexidade da definição dos estatutos obriga as crianças e os adolescentes "a fazer os ajustes necessários no seu comportamento, a desempenhar papéis perfeitamente definidos. Estes ajustamentos não são feitos sem dificuldades, sem conflitos, especialmente quando a criança apresenta algumas dificuldades de carácter ou que o seu nível mental não lhe permite adaptar-se com rapidez a uma nova situação. Poderíamos chamar capacidade social a esta aptidão que não tem qualquer importância numa sociedade estagnada, mas que se torna essencial num mundo em rápida evolução, qualquer que seja, aliás, a situação do indivíduo na sociedade".

A avaliação dos projetos desenvolvidos

Os processos de avaliação devem ser coerentes com a perspectiva globalizadora que permite, como já comentado, um trato diferenciado dos conhecimentos veiculados. Essa perspectiva permite tanto a delimitação temática, assim como a escolha dos procedimentos de pesquisa e as dinâmicas grupais que possibilitam a apropriação dos saberes colocados em cena na relação ensino-aprendizagem. Os processos avaliativos têm como objetivo verificar aprendizagens das crianças e adolescentes.

A construção de índices individuais sobre determinado tema permite, ao educador, avaliar os conhecimentos prévios das crianças e adolescentes. Esses conhecimentos prévios oferecem os pontos de apoio que permitem aos participantes comparar os níveis de “entrada” e as novas aquisições favorecidas por meio



do desenvolvimento dos projetos.

Os processos avaliativos devem percorrer ao menos três etapas, segundo Hernández e Ventura (1998, p.90):

A. Antes da avaliação:

- O que se pretendeu ensinar às crianças e adolescentes?
- O que as crianças e adolescentes acreditam que estudaram?

B. Ante a elaboração utilizada para a avaliação:

- Planejamento da prova em relação aos antecedentes extraídos do momento A;
- Explicitar o que se pretende valorizar;
- Realizar a previsão das respostas;
- Realizar a avaliação.

C. Ante a correção e a devolução formativa:

- Explicitar às crianças e adolescentes os critérios da correção;
- Propor-lhes sua auto-avaliação em função desses critérios;
- Fazer a correção detectando o sentido dos erros e da aprendizagem realizada;
- Realizar a devolução ao grupo;
- Situar cada criança e adolescente em relação a si mesmo e ao grupo.

A seqüência anunciada permite que as crianças e adolescentes tenham clareza dos critérios utilizados para a avaliação de seus conhecimentos em cada momento em que ocorre o processo avaliativo. Por meio da construção dos índices, as crianças e os adolescentes têm a possibilidade de reconhecer o que realmente sabiam, e serem acompanhados pelo educador em seu processo de apropriação dos saberes mobilizados durante a realização do projeto. Segundo essa perspectiva, “as três fases da prática docente – planejamento, ação e avaliação – não podem entender-se senão como um sistema de inter-relações e complementaridades” (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p.90).

Valorização e publicização do produto

Estratégias de produção de registros, de sistematização de experiências, exposição dos produtos e compartilhamento de resultados são fundamentais para indicar os ganhos de aprendizagem das crianças e adolescentes. A estratégia de trabalho com projetos implica a publicização dos produtos realizados ao longo de sua implementação. Esta ação é fundamental para agregar sentido ao que se produziu.

Entendidos como potência da comunidade de aprendizagem, os projetos socioeducativos produzem saberes que precisam ser compartilhados, ou seja, criticados e também apreciados.

O campo de visibilidade que se deseja instituir ao final do processo de formação visa também dar a ver à comunidade local e demais agentes educativos da cidade práticas comprometidas com o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Ao mesmo tempo, favorece a competência comunicativa dos profissionais que, ao selecionar os aspectos do seu trabalho que ganharão visibilidade, expõem-se aos olhos dos outros. Uma exposição que afeta também o modo de interagir com as crianças, adolescentes e comunidade¹⁶.

Os Projetos desenvolvidos dentro do Programa *A União Faz a Vida* serão cadastrados dentro do "formulário de projeto" que dá um mínimo de orientação considerando a dimensão nacional do Programa.

O formulário será disponibilizado no site do Programa www.sicredi.com.br/auniaofazavida de forma a compartilhar o desenvolvimento do Projeto.



¹⁶ Pode-se confeccionar um jornal para socializar o projeto desenvolvido com a comunidade, bem como utilizar cartazes, faixas, painéis, fotografias, artigos etc.

Bibliografia

ARAGON, Luis Eduardo P. A espessura do encontro. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, vol. 7, nº12. fev, 2003.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas** – trajetórias e tempos de alunos. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASCO, Ricardo. **Autoridade e formação**: relações sociais na sala de aula e no recreio. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2007.

CENPEC, Cadernos. **Educação Integral**. Nº 2. São Paulo: Cenpec, 2006.

_____, Educação & Participação. **ONG: espaço de convivência**. 4 ed. São Paulo: Cenpec, 2003.

CHATEAU, Jean. **A criança e o jogo**. São Paulo: Summus, 1987.

CORTELLA, Mario Sérgio. Aprendendo na ONG e na escola. In: **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: CENPEC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e Mudança**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Monteserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KATZ, Lílian. CHARD, Sylvia. **A abordagem de projeto na educação da infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, 1997.

LAROSSA, Jorge, B. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MINISTÉRIO da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Desenvolvimento profissional de Professores** – Um imperativo na construção da Escola

Jovem. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/des_profissional.pdf.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho (orgs.). 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. **O método: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MOYSES, Maria A. Affonso, GERALDI, João W. COLLARES, Cecília A. Lima. As aventuras de conhecer: transmissão à interlocução. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº. 78, abril de 2002.

MUÑOZ, César. **Pedagogia da Vida Cotidiana e participação do cidadão**. São Paulo: Cortez, 2004.

OURY, Fernand & VASQUEZ, Aida. **Da classe cooperativa a pedagogia institucional**. Lisboa : Editorial Estampa, 1977.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In: **Série Idéias nº. 30**, São Paulo: FDE, 1998. p. 205-251.

RIBEIRO, Renato Janine. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, nº 12, 2003. p. 149-166.

RESENDE, Otto Lara. Vista Cansada. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 23 de fevereiro de 1992.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SCHMIDT, M. L. S. OSTRONOFF, V. H. Oficinas de Criatividade: elementos para a explicitação de propostas teórico-práticas. In: MORATO, H. T. P. (coord) – **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

COLEÇÃO DE EDUCAÇÃO COOPERATIVA Programa A União Faz a Vida

A presente obra foi desenvolvida pelas seguintes organizações:
Fundação SICREDI (em representação às Cooperativas de Crédito Singulares, Centrais, Confederação e Banco Cooperativo, integrantes ao SICREDI), **Assessorias Pedagógicas – Instituições de Ensino Superior, CENPEC** e dos **Parceiros do Programa** (Secretaria de Educação e demais Instituições de Ensino).

Realização

Fundação de Desenvolvimento Educacional e Cultural
do Sistema de Crédito Cooperativo

Fundação SICREDI

Coordenação Técnica e Edição

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura
e Ação Comunitária - CENPEC

Ilustrações

Animake Imagem Virtual

Diagramação

Estúdio Cachola

JubaDesign

Copyright © by Fundação SICREDI
www.sicredi.com.br/auniaofazavida
Porto Alegre, 2009



Coordenação
Técnica



Gestão

