

**UNIVERSIDADE PAULISTA & PROJETO COOPERAÇÃO**

**ISABEL HERMINIA EGLER**

**A PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA EQUIPE DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA  
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BRASÍLIA**

**2017**

**ISABEL HERMINIA EGLER**

**A PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA EQUIPE DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA  
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso para  
obtenção do título de pós-graduação em  
Pedagogia da Cooperação e Metodologias  
Colaborativas apresentado à Universidade  
Paulista - UNIP

Orientador(a): Vera Lúcia de Souza e Silva

**BRASÍLIA**

**2017**

E311p

Egler, Isabel Herminia

A pedagogia da cooperação como metodologia para o desenvolvimento da equipe de professores de uma escola pública de educação infantil / Isabel Herminia Egler – Brasília, 2017.

70 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Apresentado ao Instituto de Ciências Humanas da Universidade Paulista, Brasília, 2017.

Área de Concentração: Pedagogia da Cooperação.

“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Vera Lúcia de Souza e Silva”.

1. Educação infantil. 2. Pedagogia da cooperação. 3. Metodologias. 4. Colaborativas. I. Silva, Vera Lúcia de Souza e . II. Título.

CDU 37

**ISABEL HERMINIA EGLER**

**A PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA EQUIPE DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA  
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso para  
obtenção do título de pós-graduação em  
Pedagogia da Cooperação e Metodologias  
Colaborativas apresentado à Universidade  
Paulista - UNIP

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Vera Lúcia de Souza e Silva

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Paulo Henrique Silva

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

## RESUMO

Em nosso país, a Constituição Brasileira de 1988 estabelece legalmente, no artigo 208, inciso IV, a educação em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito da criança, por meio da oferta de uma Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade. Buscando colaborar no processo de reflexão a respeito do cumprimento dessa disposição constitucional, este trabalho de pesquisa busca analisar e validar métodos e ações capazes de investir na criação de ambientes que estimulem a participação ativa da criança, qualificação dos professores e adequação dos programas pedagógicos a cada faixa etária. A partir da escolha da metodologia de pesquisa a ser empregada, foi definido, como principal objetivo do trabalho a identificação e validação das principais contribuições da Pedagogia da Cooperação ao processo de planejamento das ações educativas dos professores da Educação Infantil. O processo, que foi desenvolvido junto a um grupo de professoras de uma Escola de Educação Infantil do DF, teve como linha-mestra de orientação a metodologia da Pesquisa-Ação, sendo realizado por meio da aplicação dos Princípios, Processos, Procedimentos e Práticas da Pedagogia da Cooperação e do desenvolvimento de algumas Metodologias Colaborativas. A observação cuidadosa da dinâmica do grupo de professoras ao longo de toda a intervenção e também a avaliação resultante da análise criteriosa dos indicadores de cooperação definidos antes do processo, permitiram a validação da Pedagogia da Cooperação como um instrumental capaz de tornar grupos mobilizados e preparados para elaborar planos de ação e promover a criação de ambientes cooperativos e sustentáveis.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogia da Cooperação. Metodologias Colaborativas.

## **ABSTRACT**

In our country, the Brazilian Constitution of 1988 legally establishes, in article 208, section IV, the education in kindergartens and preschools as a duty of the State and the right of the child, through the provision of a free and quality public education. Seeking to collaborate in the process of reflection regarding compliance with this constitutional provision, this research seeks to analyze and validate methods and actions capable of investing in the creation of environments that stimulate active participation of the child, qualification of teachers and adaptation of pedagogical programs to each age group. Based on the research methodology to be used, the main objective of the study was to identify and validate the main contributions of the Cooperative Pedagogy to the process of planning the educational actions of the teachers of Early Childhood Education in the Federal District, had as a guiding line the methodology of Research-Action, being carried out through the application of the Principles, Processes, Procedures and Practices of Pedagogy of Cooperation and the development of some Collaborative Methodologies. Based on the research methodology to be used, the main objective of the study was to identify and validate the main contributions of the Cooperative Pedagogy to the process of planning the educational actions of the teachers of Early Childhood Education. The process, wich was developed together with a group of teachers of a School of Early Childhood Education in the Federal District, had as a guiding line the methodology of Research-Action, being carried out through the application of the Principles, Processes, Procedures and Practices of Pedagogy of Cooperation and the development of some Collaborative Methodologies.

Keywords: child education, pedagogy of cooperation, collaborative methodologies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 Conjunto Sistêmico das sete práticas ..... | 19 |
| Figura 2 A pedagogia da cooperação .....            | 20 |
| Figura 3 Ciclo Pesquisa-Ação .....                  | 30 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>8</b>  |
| <b>2. DESENVOLVIMENTO .....</b>                                    | <b>13</b> |
| <b>2.1 Revisão Teórica.....</b>                                    | <b>13</b> |
| 2.1.1 Fábio Otuzi Brotto e a Pedagogia da Cooperação .....         | 13        |
| 2.1.2 Terry Orlick e os Jogos Cooperativos.....                    | 21        |
| 2.1.3 - Bernhard Wosien e as Danças Circulares.....                | 23        |
| 2.1.4 David Isaacs e Juanita Brown e o <i>World Café</i> .....     | 23        |
| 2.1.5 5W2H .....   | 29        |
| <b>3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS.....</b>                          | <b>30</b> |
| <b>3.1 A Pesquisa-Ação .....</b>                                   | <b>30</b> |
| <b>3.2. Contextualização.....</b>                                  | <b>33</b> |
| 3.2.1 A instituição .....  | 33        |
| 3.2.2. As participantes.....                                       | 35        |
| 3.2.3 Metodologia da aplicação prática.....                        | 35        |
| <b>3.3 Descrição e Interpretação da Aplicação da Pesquisa.....</b> | <b>39</b> |
| <b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                               | <b>60</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>67</b> |
| <b>APÊNDICE 1.....</b>   | <b>69</b> |
| <b>APÊNDICE 2.....</b>   | <b>70</b> |
| <b>ANEXO 1.....</b>  | <b>72</b> |
| <b>ANEXO 2.....</b>  | <b>74</b> |



## 1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória profissional, iniciada em 1967, deu-se em decorrência de minha formação acadêmica. Naquele ano, estava faltando apenas um ano para que eu terminasse minha graduação, o bacharelado em matemática, física e desenho geométrico. Comecei, então, a dar aulas de matemática em 4 (quatro) escolas na cidade do Rio de Janeiro, onde residia naquela época.

Aos poucos, fui me encantando com o ambiente educacional e a dinâmica dos diversos grupos que frequentavam as minhas aulas. Certamente, meus adolescentes não eram crianças pertencentes à faixa etária hoje denominada como a da “educação infantil”. E sim, adolescentes, apenas uns poucos anos mais novos do que eu, barulhentos e, na minha percepção, “adoráveis”. E, já aí então, comecei a ser vista como a “professora diferente”, com propostas inovadoras e, para muitos, ousadas e arriscadas.

Aulas mais abertas, estratégias disciplinares menos rígidas, abordagens mais focalizadas nos processos grupais, estratégias que privilegiavam a prática, em detrimento da excessiva teoria. Movida muito mais pela intuição e pelos atualmente denominados conhecimentos tácitos e não explícitos, sentia, mais do que sabia, que estava impactando de forma muito positiva meus estudantes e conseguindo cumprir o meu propósito.

Felizmente, foram 10 anos de magistério, em que sempre encontrei gestores que, em proporções diferenciadas, apoiaram a minha “customizada” prática pedagógica. Exemplificando, aulas de geometria? Vamos abandonar a sala de aula, e realizar aplicações em atividades no espaço exterior da escola, medindo quadras, demonstrando teoremas “in loco” e, assim por diante.

As observações acima foram registradas para que eu possa tentar justificar a escolha do tema deste trabalho. Elas, de certa forma, indicam que, desde os meus 17 anos, comecei a sentir que as atividades educacionais e pedagógicas deveriam e poderiam ser conduzidas de forma diferente. De forma mais pragmática, estimulando a curiosidade dos alunos, de maneira mais lúdica favorecendo o “aprender brincando”, buscando a inovação. Aparentemente, não errei tanto quanto possa parecer à primeira vista. Sempre fui apoiada e reconhecida, pelos gestores, estudantes, pais e colegas das diversas escolas nas quais trabalhei.

Hoje sei que o meu interesse pela criação e operacionalização de práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras tiveram origem naquela época. Sei também que essa visão só foi se consolidando cada vez mais, se transformando “quase” em certeza, depois de tantos anos de contato com meus filhos e, atualmente, com os meus netos.

Quando comecei a cursar a pós-graduação em Pedagogia da Cooperação, movida pelo meu interesse em conhecer uma nova forma de realizar meus trabalhos no meu atual campo de atuação, a consultoria na área empresarial, tudo começou a ganhar mais e mais sentido. Como consequência disso tudo, ao pensar no tema do meu trabalho de conclusão de curso, não hesitei, deveria ser algo relacionado a intervenções em atividades educacionais, fossem elas direcionadas as crianças, aos adolescentes ou aos profissionais.

Assim, surgiu a minha motivação para a escolha do tema do presente trabalho. Buscando validar minha percepção acerca da adequação e relevância de investimentos, cada vez maiores, na identificação e aplicação de estratégias educacionais que primem pela inovação, me vi mobilizada para pesquisar, ler, aplicar, deduzir, refletir e avaliar novas metodologias.

Metodologias essas que enfatizassem o processo coletivo, e não só o tecnicismo pedagógico. Que estimulassem a criatividade capaz de estimular e viabilizar a criação de comunidades, formadas por indivíduos de qualquer faixa etária, que vivam em harmonia, e construam, de forma cooperativa, um mundo mais solidário e sustentável.

Em nosso país, a Constituição Brasileira de 1988 estabelece legalmente, no artigo 208, inciso IV, a educação em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito da criança. Este instrumento legal dispõe também que é dever do Estado garantir a oferta da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade.

Ou seja, para garantir que os objetivos constitucionais sejam alcançados, é preciso que o Estado disponibilize à população brasileira uma Educação Infantil de Qualidade. E, para que isso realmente aconteça, alguns requisitos básicos devem ser atendidos. Dentre esses requisitos, ressaltam-se: professores com bom nível de formação, programa pedagógico adequado a cada faixa etária, turma com número reduzido de crianças por educador, ambientes seguros e estimulantes à participação ativa da criança, atenção a higiene e ao cuidado pessoal e atendimento e orientação para os pais.

Este trabalho pretende validar estratégias e métodos destinados a investir na melhoria de, dentre outros benefícios, três dos requisitos acima citados. São eles: professores com bom nível de formação, programa pedagógico adequado a cada faixa etária e ambiente estimulante à participação ativa da criança.

Sem dúvida alguma, quando pensamos na educação infantil, precisamos levar em consideração todas as variáveis nela contidas. Não só aquelas variáveis explícitas, como também as que são subjacentes à realidade concreta objetiva, como as emoções e sentimentos, que tanto impactam os comportamentos não só dos alunos, como também dos professores, pais e todos os outros atores envolvidos nas ações inerentes ao processo da educação infantil.

Torna-se necessário zelar pela qualidade da denominada inteligência emocional e de seus impactos nos comportamentos observados nos ambientes escolares. Dentre esses cuidados, evidencia-se a relevância de se substituir ações de natureza competitiva, frequentemente hostis e até agressivas, por outras de caráter cooperativo.

Em muitos períodos da história da humanidade, os embates, a falta de diálogo e até mesmo a competição propriamente dita, permearam grande parte das relações interpessoais em todo o mundo. Felizmente, o que pode ser agora percebido, é o surgimento, aqui e ali, de diversos movimentos que tentam substituir as relações conflituosas por encontros harmoniosos, pacíficos e até afetivos. Esses movimentos em prol da cooperação e da paz são liderados por pessoas que não só acreditam na possibilidade dessa mudança, como também trabalham por ela.

No Brasil, dentre essas pessoas, destaca-se Fábio Brotto, grande defensor e divulgador das ações cooperativas e das possibilidades de suas práticas correlatas. Desde 1984, ele vem, ano a ano, conquistando novos adeptos para a nova ideologia, destinada a incentivar as pessoas, a resgatar seu potencial de viverem juntas, alcançar objetivos compartilhados e aprender a viver uns com os outros, ao invés de uns contra os outros.

Certamente, outro fator que muito influenciou essa mudança de paradigma foi o trabalho realizado por Terry Orlick, um dos criadores dos denominados jogos cooperativos, que publicou, em 1978, o livro "*Winning Through Cooperation*" (editado em português como "Vencendo a Competição"), obra reconhecida mundialmente, como uma das principais fontes de inspiração e compreensão dos Jogos Cooperativos.

O jogo cooperativo é uma atividade vivencial que almeja incentivar de forma eficaz a ajuda entre duas ou mais pessoas, enfatizando a participação, o desafio e a diversão. Na escola, ele desempenha um relevante papel, representando não só uma ferramenta pedagógica, mas também sendo utilizado como estratégia ou instrumento destinado a ensinar as pessoas a viver juntas, em harmonia, aprendendo a conviver e lidar com situações conflitivas. Acreditando nessa premissa, educadores começaram a utilizar a cooperação para ensinar não somente conteúdos escolares, mas também valores sociais.

Na esteira dos jogos cooperativos, surgiu a Pedagogia da Cooperação, criada na década de 90 por Fábio Brotto e outros educadores, a partir da educação física, tendo como inspiração os resultados obtidos sempre, durante a prática de atividades esportivas, a postura competitiva era substituída por outra onde predominava a cooperação. Na verdade, a inovação não consistia na criação de novos jogos (o quê), mas sim na promoção de uma nova maneira de jogar (como).

Desde então, a cada ano, a Pedagogia da Cooperação vem conquistando mais e mais defensores e praticantes, sendo atualmente considerada um modelo conceitual e prático que pode ser definido como “um conjunto de conhecimentos e práticas orientado para a promoção da Cultura da Cooperação e o desenvolvimento de Comum-Unidades Colaborativas” em diferentes ambientes: empresas, escolas, governos, comunidades, ONGS, famílias e nas relações sociais” (BROTTO, 2016, p. 1).

Com o propósito de reunir pessoas, grupos e organizações para difundir Jogos Cooperativos e promover a Cooperação, foi criado em 1992, em Santos/SP, o Projeto Cooperação, tendo como objetivo a criação de ambientes colaborativos capazes de solucionar problemas, transformar conflitos, alcançar metas e mobilizar pessoas para a execução de ações eficientes, produtivas e sustentáveis.

Ao se cotejar os princípios e práticas recomendados para a Educação Infantil com os preconizados pela Pedagogia da Cooperação, pode-se constatar a existência de um grande alinhamento entre esses dois conjuntos de diretrizes educacionais. Observação essa que só vem corroborar o quanto a Pedagogia da Cooperação pode orientar a prática pedagógica de professores da Educação Infantil, ao facilitar a criação e a manutenção de um clima propício ao desenvolvimento de atitudes cooperativas entre todos os membros da comunidade, aquela constituída pelos atores

envolvidos nesses processos educacionais, quais sejam professores, aprendizes, pais, funcionários da escola.

Diante do exposto, foi definido como objetivo geral do presente trabalho de pesquisa: identificar e validar as principais contribuições da Pedagogia da Cooperação ao processo de planejamento das ações educativas dos professores da Educação Infantil, por meio do emprego de “princípios, práticas, procedimentos e processos” que apoiam a identificação das principais inquietações dos professores e, o conseqüente, planejamento e operacionalização de soluções comuns.

Para tanto, esta pesquisa pretende investigar as contribuições da Pedagogia da Cooperação para a criação, pelos professores, no ambiente escolar em que atuam, de uma mini cultura de cooperação propícia ao desenvolvimento integral de seus educandos. Além disso, a prática da Pedagogia da Cooperação também tornará esses professores mais capazes de facilitar mudanças e impactar favoravelmente as relações interpessoais e os sistemas sociais nos quais estão inseridos.

Nesse sentido, o presente trabalho busca descrever e analisar a pesquisa realizada junto às professoras do Jardim de Infância da Quadra 312 Norte, em Brasília/DF, esperando validar a contribuição da Pedagogia da Cooperação como estratégia destinada a contribuir para o enfrentamento das inquietações do grupo de suas professoras.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Revisão Teórica**

#### **2.1.1 Fábio Otuzi Brotto e a Pedagogia da Cooperação**

Durante muitos séculos, as relações interpessoais em todo o mundo se caracterizaram pelo predomínio dos embates, da falta de diálogo e da presença da competição. Todavia, atualmente, é notória a presença de pessoas e comunidades, espalhadas por vários continentes, que começam a se movimentar a favor de uma mudança nesse cenário. Começa-se a perceber, aqui e ali, ações que sinalizam a gradual substituição de grande parte das relações conflituosas por outras mais harmoniosas, pacíficas e até afetivas.

As características deste atual cenário em muito facilitou o surgimento de atividades cooperativas, em contraposição à valorização excessiva, por parte da cultura ocidental, do individualismo e da competição. Nessa esteira surgiram também os Jogos Cooperativos, atividade que possui, como regra geral, a não existência de perdedores, mas apenas de pessoas que jogam juntas visando o enfrentamento de um objetivo que é comum a todos.

A brincadeira ou o jogo têm uma função fundamental, não só como recurso pedagógico, mas também como estratégia ou instrumento destinado a ensinar as pessoas a viver juntas, em harmonia, aprendendo a conviver e lidar com situações conflitivas. Acreditando nessa premissa, educadores começaram a utilizar a cooperação para ensinar não só conteúdos escolares, mas também valores sociais.

No Brasil, buscando estimular e sistematizar a prática de ações orientadas por atitudes cooperativas foi criado o Projeto Cooperação, que nasceu em Santos/SP, no ano de 1992, com o propósito de reunir pessoas, grupos e organizações para difundir os Jogos Cooperativos e atuar no desenvolvimento da Cultura da Cooperação e de comunidades colaborativas em diferentes ambientes: empresas, escolas, governos, comunidades, ONGS, famílias e nas relações sociais.

Dessa forma, começou o desenvolvimento de uma nova Pedagogia, fruto do Projeto Cooperação, baseada na cooperação. Essa abordagem passou a ser denominada “Pedagogia da Cooperação” e entendida como um conjunto de

princípios, processos, procedimentos e práticas, capazes de orientar o profissional de educação que pretenda trabalhar na linha da aprendizagem cooperativa.

A aprendizagem cooperativa, que desde a década de 1980 vem sendo objeto de várias pesquisas, se caracteriza por ser um processo de construção coletiva de conhecimento em que as pessoas trabalham juntas e possuem um objetivo comum.

Fábio Otuzi Brotto, um dos mais ativos defensores e divulgadores da Pedagogia da Cooperação, vem desde a década de 90 incentivando pessoas e grupos a resgatar seu potencial de viver juntas, alcançar objetivos compartilhados e aprender a viver uns com os outros, ao invés de uns contra os outros. Trata-se de uma abordagem colaborativa destinada a estimular a criação de ambientes de cooperação, destinados a solucionar problemas, expor dificuldades, harmonizar conflitos, alcançar metas, mobilizar pessoas e realizar objetivos de maneira eficiente, sustentável e agradável.

Segundo Brotto (2016), a cooperação possui três princípios sócio educativos: a convivência, a consciência e a transcendência.

A propósito da convivência, Maturana (2004), neurobiólogo chileno, defende uma pedagogia baseada na autoaceitação e no autorrespeito, duas atitudes que contribuem para uma convivência de aceitação mútua.

A Pedagogia da Cooperação acontece em diferentes momentos e em muitos movimentos, passos e compassos que organizam o seu caminhar. Sua realização se dá por meio da realização de quatro Momentos Transdisciplinares: Princípios, Práticas, Processos e Procedimentos.

O caminhar por esses quatro momentos viabiliza-se por um conjunto de conhecimentos e experiências colaborativas organizados em dois tipos de referencial, o referencial teórico composto pelos princípios e procedimentos da cooperação e o referencial prático constituído pelos processos facilitadores da cooperação e as 07 práticas da Pedagogia da Cooperação.

Os quatro Princípios da Pedagogia da Cooperação são a *co-existência*, a *convivência*, a *cooperação* e a *comum-unidade*.

Para defender o princípio da *co-existência*, Brotto (2016) observa que “[...] todos inter-somos na *co-existência* cotidiana!”. Todavia, nem sempre as pessoas estão plenamente conscientes dessa interdependência e, por isso, é tão relevante que todos dediquem uma parcela de seu tempo à recuperação dessa inteireza.

De acordo com o princípio da *convivência* é preciso sempre *re-conhecer* o outro. E o *re-conhecer* só acontece quando reconheço o outro como um igual. Quando conheço melhor o outro, estou pronto a entendê-lo, apoiá-lo e com ele conviver em harmonia.

Na busca da criação de um ambiente propício à boa *com-vivência*, também é preciso garantir a inclusão de todos de forma abrangente. Como observa Brotto (2016), deve-se propor “a inclusão de pessoas com ideias, sentimentos, visões, sensações, atitudes, comportamentos, valores e relações diferentes daquelas que se pressupõe ser a melhor ou a mais correta”. A convivência de todos só pode ser alcançada e mantida por meio do estabelecimento de um ambiente de inclusão.

Ainda, segundo Brotto (2016), “[...] saber-se uma pessoa valiosa por ser exatamente quem se *É* e, ao mesmo tempo, reconhecer que cada uma de todas as outras pessoas é tão importante e valiosa com eu sou, constitui a pedra filosofal da Pedagogia da Cooperação.”

Por sua vez, o princípio da cooperação apoia-se na evidência de a cooperação ter se tornado um imperativo para a garantia da sobrevivência humana e do próprio planeta, é um fato que não pode mais ser negado, ou ignorado. Contrariando o mito da competição como única maneira de se garantir a vida humana, existem inúmeras evidências que indicam que os povos pré-históricos “[...] viviam juntos, colhendo frutas e caçando, caracterizavam-se pelo mínimo de destrutividade e o máximo de cooperação e partilhavam de seus bens”. (ORLICK, 1989, p.17),

Outra contribuição que merece ser considerada ao se refletir sobre competição x cooperação vem de From (1973) que, após analisar trinta culturas primitivas, as classificou utilizando critérios como a “agressividade-competitiva” e o “pacifismo-cooperativo”. Com a realização dessa pesquisa, From (1973) sinalizou a possibilidade da existência de dois tipos de agrupamentos humanos, os que se caracterizam pela cooperação, e outros pela competição.

Terry Orlick (1989) propõe uma visão abrangente da dinâmica de Competição e Cooperação, considerando que estas compreendem atitudes humanas que se movimentam a partir da motivação presente em determinada situação. Assim, nessa trajetória que vai desde o comportamento de “rivalidade competitiva” até o de “auxílio cooperativo”, encontram-se outros intermediários, tais como a “disputa competitiva”, o “individualismo” e a “competição cooperativa”.



Maturana (1990) reforça as visões mencionadas, ao observar que os seres humanos não são apenas animais políticos, mas, sobretudo “animais cooperativos”.

A Pedagogia da Cooperação traz como proposta essencial a transformação de atitudes e ambientes competitivos em outros que sejam genuinamente cooperativos, por meio da criação de espaços que alterem “a maneira de *com-viver* por meio do aprimoramento das habilidades de fazer *com-tato* e de *co-operar* consigo mesmo; com o outro; com o Inteiro-Ambiente; e com toda a Comum-Unidade Humana” (BROTTO, 2013, p. 16).

Entendendo a co-existência como um fato da vida, a *com-vivência* como uma condição social e a cooperação como uma prática diária, a comum-Unidade pode ser considerada como o ambiente adequado para cultivar o *Espírito de Grupo*. Assim, se manifesta o quarto princípio, o da comum-idade.

A propósito, Wheatley e Kellner (1998 apud BROTTO, 2016, p.9) observam que “estamos usando o instinto de comunidade para nos isolar e proteger uns dos outros, em vez de criarmos uma cultura global de comunidades unidas e entrelaçadas”. As autoras, ainda observam que existem três perguntas vitais para ajudar a manter vivo o sentido de Comum-Unidade:

- O que nos reuniu?
- O que esperamos produzir unindo-nos com outros?
- O que acreditamos ser possível em conjunto que não é possível isoladamente?

Criar, desenvolver e sustentar Comum-Unidades é um cultivar cotidiano de novas maneiras de Ser e de Se Fazer no mundo: pode ser leve, apesar de frequente; bem-humorado mesmo que profundo; livre e altamente comprometido; um passo-a-passo gradual e pronto para grandes saltos; aberto para abraçar o novo e muito focado no essencial; pode ser ou não, mas será ou não, COM todos em cooperação!” (BROTTO, 2013, p. 19).

Desde a mais remota antiguidade até a nossa atualidade, o ser humano vem desenvolvendo estratégias adaptativas destinadas a garantir a sua sobrevivência e evolução, bem como do meio em que vivem. A sistematização dessas estratégias resulta em processos que buscam combinar a sabedoria dos povos primitivos com a modernidade das sociedades atuais, tendo como resultados o que hoje denominamos de metodologias colaborativas, tais como jogos cooperativos, danças circulares, diálogo, comunicação não-violenta, *world café*, *open space*, *dragon dreaming*, investigação apreciativa, práticas meditativas, processos circulares, oásis, musicoperação e aprendizagem cooperativa.

A Pedagogia da Cooperação propõe a utilização desses processos (metodologias colaborativas) para que se possa estimular a prática de seus quatro princípios no cotidiano de pessoas e comunidades.

As utilizações desses processos viabilizam a vivência da Pedagogia da Cooperação. Alguns deles foram empregados na experiência que foi realizada junto aos professores de uma escola de ensino infantil localizada em Brasília, relatada neste documento.

Por sua vez, os procedimentos da Pedagogia da Cooperação servem de base para o desenvolvimento desses processos e objetivam a promoção da Cultura da Cooperação e o desenvolvimento de Comum-Unidades Colaborativas.

Os procedimentos indicam “um jeito/forma” de fazer, o “como fazer”, e não apenas “o quê” fazer.

Os procedimentos utilizados no desenvolvimento das intervenções baseadas na Pedagogia da Cooperação são:

Círculo e centro: ao se compor um círculo, deve-se reconhecer a existência de um centro, de algo que está entre as pessoas, que é comum a todos e todas sem exceção.

Ensinar<sup>1</sup> cooperativa, composta pela convivência, consciência, compartilhamento da essência e transcendência.

Convivência, pela qual é preciso experimentar para poder re-conhecer a si mesmo e aos outros.

Consciência, que cria um clima de introspecção e auto-observação, incentivando os participantes a refletir sobre a própria prática e convivência durante a atividade.

Compartilhamento da essência que favorece o diálogo, a troca, a *comum-única-ção* para compartilhar a sacada, o *insight*, as descobertas como inspiração para a transformação pessoal e coletiva.

Transcendência que ajuda a sustentar a disposição para experimentar as possibilidades de mudança aplicadas em situações do cotidiano pessoal e coletivo.

Do mais simples para o mais complexo, assim como toda evolução ocorre de dentro para fora, do pequeno para o maior, do mais próximo para o mais distante indivíduo para a sociedade... do mais simples para o mais complexo.

---

<sup>1</sup> Representa a síntese entre o ensino e a aprendizagem, onde um co-existe com o outro. Esse termo foi criado pela Profa. Neyde Marques, da UFBA e do Centro de Desenvolvimento Humano.

Ser mestre-e-aprendiz, a partir da consciência de que a tarefa de pedagogos da cooperação é criar e manter um ambiente de *Co-Educação*, conscientes de que só a combinação de mestres e aprendizes pode contribuir para o desabrochar da Consciência da Cooperação.

Começar e terminar juntos, com todos juntos é tão simples de fazer que cabe em qualquer lugar, situação e grupo.

Finalizando esta exposição sobre a Pedagogia da Cooperação, serão abordadas as suas 7 Práticas que, segundo Brotto (2013, p. 30), “são indicadas para que os participantes vivenciem o Ser-e-Estar em grupo de uma maneira integral e integrada”.

Todavia, antes de se começar a “praticar” a cooperação é necessário verificar se cada pessoa e grupo estão aptos para tanto. Para isso, temos que verificar se todos estão conscientes da importância do exercício permanente das quatro Pequenas Virtudes: Desapego, Integridade, Plena Atenção e Abertura. Ou seja, verificar se todos estão efetivamente prontos para cooperar.

A 1ª Prática fazer COM-TATO tem como objetivo “Promover o contato, aproximação e integração. Reunir a turma para começar juntos. Ser um ponto de partida acolhedor, atraente e que desperte a curiosidade e a vontade de continuar jogando junto.” (BROTTO, 2016, p. 31) E, como pergunta inspiradora “Quem somos nós quando nos unimos uns aos outros? ”

A 2ª Prática estabelecer COM-TRATO (cuidar) tem como objetivo “*Estabelecer Acordos de Cooperação e de Convivência* para que cada pessoa e todo o grupo tenha conhecimento dos cuidados necessários para promover e sustentar uma sensação de bem-estar e coletivo.” (BROTTO, 2016, p. 31) E, como pergunta inspiradora “Quais são os cuidados que precisamos ter para conviver bem aqui, durante o tempo que estivermos reunidos? ”

A 3ª Prática Compartilhar IN-QUIETA-ÇÕES (compartilhar) tem como objetivo “Compartilhar perguntas, dúvidas e inquietações e incertezas sobre o tema/foco do encontro.” (BROTTO, 2016, p. 31). E, como pergunta inspiradora “O que queremos descobrir juntos? ”

A 4ª prática Fortalecer ALIANÇAS & PARCERIAS (confiar) tem como objetivo “exercitar habilidades de convivência (autonomia, parceria, respeito mútuo, confiança, empatia, inclusividade, etc.) para restaurar e/ou fortalecer as relações de parceria e

cooperação no grupo. ” (BROTTO, 2016, p. 31). E, como pergunta inspiradora “O que nos fortalece e nos torna *como-um?*”

A 5ª prática SOLUÇÕES COMUM-UNS” (cocriar) tem como objetivo “fazer a colheita de todas as ideias, sugestões, dicas, comentários, *insights* e respostas para as perguntas produzidas na 3ª Prática (Inquieta-Ações).” (BROTTO, 2016, p. 31). E, como pergunta inspiradora “O que sabemos juntos que não sabemos sozinhos? ”

A 6ª prática PROJETOS DE COOPERAÇÃO” (cultivar) tem como objetivo “transferir para o dia-a-dia a realização das soluções comuns encontradas, por meio da prática de pequenas, simples e poderosas atitudes e comportamentos colaborativos. ” (BROTTO, 2016, p. 31). E, como pergunta inspiradora “Como realizar as soluções encontradas? ”

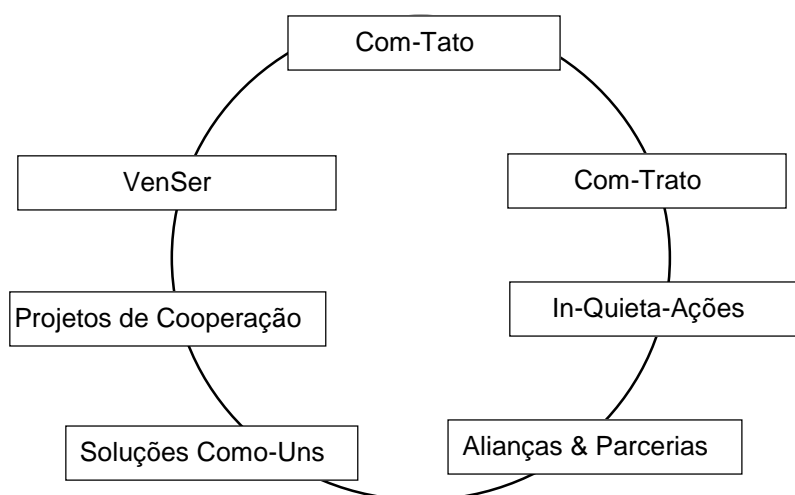
A 7ª prática CELEBRAR O VENSER<sup>2</sup> (celebrar) tem como objetivo “reconhecer a cada passo da caminhada as aprendizagens pessoais e coletivas conseguidas. Celebrar o exercício do VenSer, que se é para poder servir melhor ao mundo. ” (BROTTO, 2016, p. 31). E, como pergunta inspiradora “Quem *Eu Sou* mais plenamente agora e quando sirvo mais inteiramente ao outro”?

Como indicado na Figura 1, essas práticas constituem um conjunto sistêmico no qual existe uma sinergia dinâmica, que possibilita seu emprego de forma flexível, de acordo com a percepção que o focalizador está tendo das condições do grupo e do momento por ele vivido. Ou seja, eventualmente, o focalizador pode optar por utilizar as sete práticas, ou parte delas, em qualquer ordem, a partir da leitura que ele está fazendo da dinâmica grupal num dado momento.

---

<sup>2</sup> A junção das palavras é um recurso utilizado, por Fábio Brotto, para resignificar o sentido que esses vocábulos possuem ao ser grafado em separado. Por exemplo, a palavra “VenSer” resulta da junção dos vocábulos “vem” e “ser”, mas passa a possuir um diferente e novo significado. “VenSer”, quando utilizado para representar a 7ª Prática da “Pedagogia da Cooperação”, significa o momento em que as aprendizagens pessoais e coletivas, conseguidas pelos participantes do processo ao longo do caminho percorrido, são reconhecidas. Momento, em que se celebra o exercício de “quem se é para SerVir melhor ao mundo”.

Figura 1 - Conjunto sistêmico das sete práticas



Fonte: BROTTTO (2013, p. 32)

Ressalta-se que a Pedagogia da Cooperação é uma abordagem que pode ser utilizada para complementar outras abordagens. Ela se apresenta como mais um recurso didático-pedagógico que pode ser empregado parcial ou integralmente de acordo com a percepção de quem está conduzindo o grupo.

A brincadeira ou o jogo têm uma função fundamental, não só como recurso pedagógico, mas também como estratégia ou instrumento destinado a ensinar as pessoas a viverem juntas, em harmonia, aprendendo a conviver e lidar com situações conflitivas. Acreditando nessa premissa, educadores começaram a utilizar a cooperação para ensinar não só conteúdos escolares, mas também valores sociais. Dessa forma, começou o desenvolvimento de uma nova Pedagogia, baseada na cooperação.

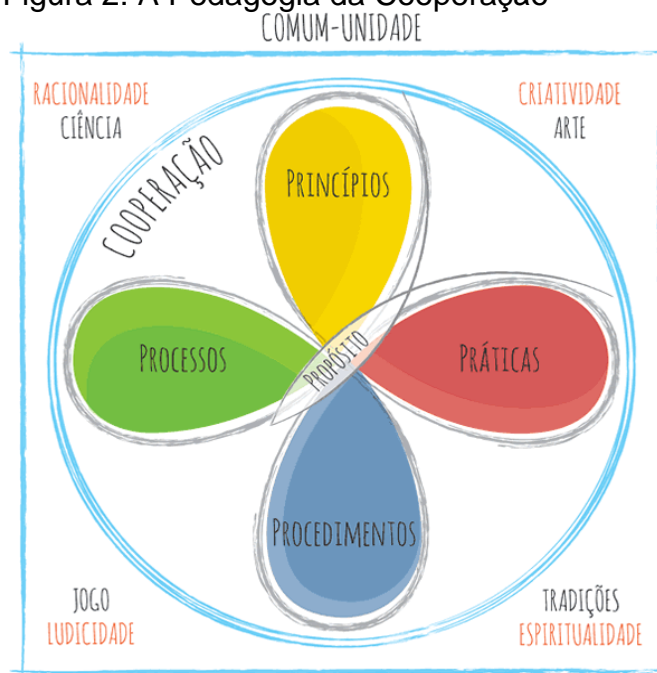
Ao se comparar os princípios e práticas recomendados para a Educação Infantil com os preconizados pela Pedagogia da Cooperação, podemos constatar o alinhamento entre esses dois conjuntos de diretrizes educacionais. O que vem corroborar com o quanto a Pedagogia da Cooperação pode orientar a prática pedagógica dos professores do Ensino Infantil.

Percebe-se a importância social do uso da Pedagogia da Cooperação nos processos educativos, ao resgatar Brotto (2016) quando este observa que, por meio da *Pedagogia da Cooperação*, podem ser criados ambientes colaborativos onde

problemas podem ser solucionados, objetivos alcançados e indivíduos mobilizados para que objetivos possam ser alcançados de forma compartilhada e sustentável.

A partir dessa percepção, este trabalho busca registrar as contribuições que a Pedagogia da Cooperação pode dar para a missão dos professores da Educação Infantil da 312 Norte/JI 312N, localizada em Brasília/DF. Segundo Brotto (2017), a Pedagogia da Cooperação pode ser esquematizada como demonstrado na Figura 2.

Figura 2: A Pedagogia da Cooperação



Fonte: BROTTTO (2016)

A Pedagogia da Cooperação estimula o conhecimento, a aplicação e o aperfeiçoamento de várias metodologias colaborativas que vem contribuindo para o fortalecimento de uma cultura de cooperação. No trabalho realizado junto ao grupo de professores da escola, foram aplicadas algumas dessas metodologias, que se encontram, resumidamente, descritas a seguir.

### 2.1.2 Terry Orlick e os Jogos Cooperativos

Terry Orlick, da Universidade de Ottawa no Canadá, considerado um dos precursores dos Jogos Cooperativos, publicou em 1978 o livro “*Winning Through Cooperation*” (“Vencendo a Competição”), obra reconhecida internacionalmente como uma das principais fontes de compreensão dos Jogos Cooperativos.

Segundo Orlick (1989), a principal característica dos jogos cooperativos é que neles todo mundo coopera e todos ganham, o que não acontece nos jogos competitivos. Dessa maneira, aqueles que participam de um jogo cooperativo têm sua autoestima aumentada e dele participam confiantes e sem medo.

Ainda segundo Orlick (1989), os Jogos Cooperativos surgiram há milhares de anos atrás quando membros das comunidades tribais se uniam para celebrar a vida. Ainda hoje são praticados por alguns povos que conservam tradições de seus ancestrais, como os Inuit (Alaska), Aborígenes (Austrália), Tasaday (África), Arappesh (Nova Guiné), e os índios norte-americanos e brasileiros que vivenciam a cooperação por meio da dança, do jogo e de outros rituais. No entanto, a sistematização dessa prática cooperativa, só ocorreu a partir da década de 50 nos Estados Unidos, por ocasião do trabalho pioneiro de Ted Lentz. Desde então, diversos programas e estudos se espalharam por muitos países, principalmente, Canadá, Venezuela, Escócia e Austrália.

Atualmente, os Jogos Cooperativos são compreendidos como uma “metodologia colaborativa com que trabalhamos e que podem ajudar a estabelecer um acordo de ‘com-vivência’” (BROTTO, 2013, p.12) em sala de aula para uma aprendizagem de qualidade.

Para melhor adequar a aplicação dos Jogos Cooperativos aos diferentes ambientes e grupos nos quais eles são usualmente aplicados, Orlick os classificou em diferentes categorias.

A primeira categoria refere-se aos “jogos cooperativos sem perdedores” que são aqueles onde todos jogam para superar um desafio comum e pelo prazer de jogar. Nesta categoria, todos os participantes fazem parte de um mesmo time e o resultado é compartilhado.

A segunda categoria refere-se aos “jogos de resultado coletivo” que são aqueles que permitem a existência de duas ou mais equipes, sem que haja competição entre ambas, pois os objetivos e resultados são comuns, favorecendo a cooperação dentro de cada equipe e entre as equipes.

A terceira categoria refere-se aos “jogos de inversão” que são aqueles em que os jogadores experimentam situações de troca entre as equipes, favorecendo a consciência de interdependência, respeito, empatia, valorização dos parceiros de jogo e diminuição da preocupação excessiva com o resultado.

### 2.1.3 - Bernhard Wosien e as Danças Circulares

As Danças Circulares surgiram com Bernhard Wosien (1908-1986), bailarino polonês/alemão, professor de danças e pintor. Nas décadas de 1950 a 1960, contando com o apoio da Comunidade de Findhorn, na qual viveu por muitos anos, Wosien pesquisou e divulgou danças circulares de vários povos.

As Danças Circulares têm como objetivo reunir pessoas para vivenciar em conjunto experiências em que a multiplicidade de músicas e danças de diversas partes do mundo e de vários gêneros musicais apresentam possibilidades afetivas, subjetivas e educativas de construção de uma cultura da paz.

Algumas pessoas encontram nas Danças Circulares muito mais do que um aprendizado sobre expressões artísticas de diversas culturas ou uma oportunidade de exercício corporal, além disso, vivem também uma experiência de autoconhecimento, de libertação, de solidariedade, além de outras expressões de sociabilidade humana, tais como manifestações de amizade e de amor.

As Danças Circulares são conduzidas por um focalizador/a, alguém que estudou, pesquisou e se tornou apto a desempenhar esse papel, tendo por função ajudar as pessoas a interagir, conviver em grupo e vivenciar as danças, percorrendo sobre o significado das músicas e as coreografias escolhidas. Ensina os passos que serão dançados por todos e compartilha seus conhecimentos sobre a história e a filosofia das Danças Circulares.

As Danças Circulares fazem parte da Pedagogia da Cooperação como um dos processos utilizados por essa abordagem, na busca pela criação de ambientes colaborativos e facilitadores de um processo de ensinagem.

O trabalho desenvolvido na pesquisa relatada neste documento foi realizado por meio da aplicação da Pedagogia da Cooperação, e nele também foram utilizadas as Danças Circulares. Esta união, da Pedagogia da Cooperação com as Danças Circulares, se justifica porque as duas abordagens têm pontos comuns, com a primeira oferecendo apoio teórico para a aplicação da segunda.

Nesse sentido, aqui está registrado como esse apoio se dá quando do desenvolvimento de cada um dos Momentos (princípios, processos, procedimentos, práticas) da Pedagogia da Cooperação.



Neste mundo cada um de nós faz parte de um todo e todos nós estamos em permanente conexão. Precisamos estar sempre conscientes que somos todos interdependentes na participação do grande Jogo da Vida. E, essa consciência é essencial para o aprimoramento da co-existência humana.

Nesse sentido, a Dança Circular é reconhecida como valiosa estratégia para se aproximar e reaproximar pessoas, reforçando o Princípio da Co-existência. Quando se dança em círculo, surgem novas conexões e relações se consolidam.

A sociedade atual se caracteriza pela competitividade, intolerância, desigualdade e consumismo. Essas atuais tendências comportamentais torna bastante atual uma célebre observação de Bubber (1974), que nos lembra que “não há possibilidade do homem sozinho, sempre é ele com o outro, o homem só é homem quando em RELAÇÃO. Só existe o EU na medida em que já se estabeleceu o EU-TU, ou seja, o eu-tu é anterior ao tu”.

Na vivência de uma Dança Circular, tem-se a oportunidade de exercitar essa convivência e de experimentar o contato com o outro, reforçando o Princípio da Com-Vivência. A prática da Dança Circular ressalta a presença constante da inclusão e do sentimento de pertencimento, elemento essencial para uma autoestima elevada.

Os processos de socialização nos ensinam, na maioria do tempo, a valorizar a Competição, em detrimento da Cooperação. Com o passar do tempo, a humanidade vem mudando de postura em relação ao binômio competição x cooperação. Vem entendendo que os resultados de posturas competitivas nem sempre são favoráveis e ambientes em que o outro é sempre visto como um potencial adversário estão sendo substituídos por outros em que o outro é visto como um aliado, um companheiro.

A Cooperação está sempre presente nas rodas das Danças Circulares. No acolhimento demonstrado pelas mãos dadas, nos olhos nos olhos, nos sorrisos trocados. Durante a dança, diferenças são respeitadas e a confiança consolidada, reforçando o Princípio da Cooperação.

Vivemos em ambientes que nos ensinam, e reforçam permanentemente o aprendizado de que é mais conveniente não pedir ajuda. Que essa atitude pode representar uma demonstração de fraqueza e insegurança.

No entanto, a Dança Circular nos faz sentir pertencentes a um grupo, proporcionando bem-estar para cada e todos e, também, leveza para vida individual e grupal, reforçando o Princípio da Comum-Unidade. Esta conexão revela a certeza de fazermos parte de uma comum-idade e Wosien (2000) completa trazendo sua

reflexão de que a capacidade de viver em comunidade manifesta-se de novo na harmonia interior de cada um e a influencia num sentido positivo.

Com os princípios já abordados, agora vamos compartilhar algumas reflexões sobre os processos. Na Pedagogia da Cooperação, um processo é uma re-união de práticas e metodologias colaborativas que buscam promover um ambiente onde todos podem VenSer. Fazem parte desse conjunto, entre outros, Jogos Cooperativos, *World Café*, *Open Space*, Comunicação Não-Violenta e as Danças Circulares.

Os processos que fazem parte da Pedagogia da Cooperação têm algumas características como-uns. São elas: todos PODEM se divertir, todos PODEM participar com liberdade, todos PODEM VenSer quem são e serem bem aceitos por isso e todos PODEM compartilhar estratégias para realizar objetivos comuns.

Diante dessas considerações, pode-se inferir que a Dança Circular é um valioso processo que permite vivenciar a dimensão da espiritualidade, de forma inclusiva e respeitosa.

Em seguida, o registro de alguns procedimentos que estimulam a cooperação em diferentes grupos, quando da utilização das Danças Circulares.

O primeiro deles é o estabelecimento do círculo e do centro. O círculo simboliza a perfeição, a união e a igualdade. Como nele ninguém é visto como diferente, ele é democrático. O centro (geralmente composto por objetos, flores e velas) representa o que existe de comum entre as pessoas que estão reunidas em círculo e de mãos dadas. Círculo que também representa a união simbólica de todos que ali estão.

Em seguida, o procedimento de começar e terminar juntos. Apesar de ser o mais simples dos processos, certamente também um dos mais poderosos. Quando todas as pessoas estão certas de que vão começar e terminar juntas a atividade, elas se sentem mais seguras, mais apoiadas e, portanto, mais tranquilas.

Focalização é outro dos procedimentos utilizados pela Dança Circular. Focalizar é muito mais do que orientar passos e ritmo. O focalizador é aquele que mantém o foco do grupo na direção proposta, cuida do bem-estar de todos, traz a clareza do movimento e apoia a roda.

Mais um dos procedimentos das Danças Circulares é a ensinagem cooperativa, em que o “fazer juntos” possibilita a aprendizagem coletiva. Ela baseia-se na convivência, na consciência e na transcendência.

A convivência se dá quando experimentamos, vivenciamos, fazemos contato com o aprendido e, a partir daí, nos reconhecemos e reconhecemos o outro.

A consciência acontece quando tomamos consciência e refletimos sobre a possibilidade da mudança no comportamento.

A transcendência se dá quando experimentamos o que reaprendemos na roda com a gente mesmo e com o outro.

Nas Danças Circulares, inicia-se a experiência com os passos mais simples e mais fáceis de aprender. Em seguida, gradualmente, são introduzidas coreografias mais complexas. Assim, é observado o procedimento que recomenda que a atividade deve se dar do mais simples para o mais complexo.

Por fim, as Sete Práticas fundamentais da Pedagogia da Cooperação se destinam a promover a integração e a cooperação em diversas situações e ambientes. A seguir, elencamos essas sete práticas e o tipo de Dança Circular mais adequada a cada uma delas.

A 1ª Prática “Fazer COM-TATO” deve ser estimulada por meio da realização de danças fáceis que proporcionem a circulação e a troca de olhares.

A 2ª Prática “Estabelecer COM-TRATO” deve ser estimulada pela realização de danças fortes, alegres, celebrativas, tradicionais, referentes ao tema terra.

A 3ª Prática “Compartilhar IN-QUIETA-ÇÕES” deve ser estimulada pela realização de danças movimentadas, que exigem atenção quanto aos passos, referentes ao elemento ar.

A 4ª Prática “Fortalecer ALIANÇAS & PARCERIAS” deve ser estimulada pela realização de danças complexas, de pares, que exigem esforço e que oferecem oportunidade.

A 5ª Prática “SOLUÇÕES COMO-UNS” deve ser estimulada pela realização de danças calmas, meditativas, que proporcionam um olhar para si mesmo. Em linha ou espiral.

A 6ª Prática “PROJETOS DE COOPERAÇÃO” deve ser estimulada pela realização de danças simples e prazerosas, referentes ao elemento fogo.

A 7ª Prática “Celebrar o VENSER” deve ser estimulada pela realização de danças alegres, celebrativas, divertidas, em pares. Referentes ao elemento água.

As integrantes do grupo responsável pela realização do processo objeto deste relato, julgam que a utilização das Danças Circulares em muito colaborou para o êxito do trabalho realizado junto às professoras do JI 312N.

2.1.4 David Isaacs e Juanita Brown e o *World Café*

Outra metodologia colaborativa empregada pelo grupo foi a denominada *World Café*, desenvolvida por meio de um processo participativo que consegue fazer com que o grupo trabalhe a diversidade e a complexidade, fazendo emergir a inteligência coletiva. Dá-se por meio do estabelecimento de diálogos em grupos, com os participantes ocupando diversas mesas e conversando em torno de uma pergunta central. Durante o processo as pessoas circulam entre os diversos grupos, conectando e polinizando as ideias, de forma a explicitar a inteligência do coletivo. As percepções e os aprendizados coletivos são coletados no final da atividade.

Segundo Brown e Isaacs (2005), o *world café*, a partir de uma real compreensão dos sistemas vivos e das dinâmicas organizacionais, facilita a aproximação das pessoas, a autoconsciência de suas interdependências, a exploração de conteúdos relevantes, a descoberta de estratégias de enfrentamento dos desafios e a clareza das possíveis opções de direcionamentos sinalizados pelos cenários.

Brown e Isaacs (2005) acrescentam ainda que, esta metodologia propicia o diálogo sobre temas relevantes, estimulando a aproximação entre as pessoas, o reconhecimento de suas interdependências, a exploração de temas importantes e a descoberta de caminhos viáveis e práticos para o direcionamento coletivo e clara intencionalidade a partir de sinalização do contexto.

A atividade deve contar com a utilização de uma etiqueta que comunica, aos participantes as seguintes orientações: fale na primeira pessoa; contribua com o seu pensamento, foco no que importa, conectem ideias, escutem juntos para entender e ir mais fundo (você são os embaixadores do significado das ideias essenciais), risquem e rabisquem e divirtam-se.

Os participantes acomodados em cada mesa ou espaço físico destinado ao trabalho dos subgrupos devem escolher um “anfitrião”, que será o responsável pelas seguintes ações: acolher, oferecer, confortar, estimular, incluir, convidar, apreciar e conectar.

O *World Café* se orienta por dois pressupostos, o primeiro observa que “o conhecimento e a sabedoria que precisamos já estão presentes” e o segundo que “a inteligência emerge quando o sistema se conecta a si próprio de formas criativas”.

E se desenvolve por meio da realização de sete princípios. São eles: estabeleça o contato, crie um espaço acolhedor, explore questões significativas, estimule a contribuição de todos, promova a polinização cruzada e conecte diferentes

pontos de vista, escutem juntos para descobrir padrões, percepções e questões mais profundas e, por último, colha e compartilhe descobertas coletivas.

E, ainda, se desenvolve por meio de quatro etapas:

- 1ª) Apresentar uma pergunta significativa (que deve ser estratégica, capaz de criar movimento de avanço e criar novas possibilidades para descobertas coletivas, servindo de “cola” que mantém as pessoas unidas em torno da pergunta);
- 2ª) solicitar que as pessoas (em subgrupos de 4 ou 5 pessoas) ocupem as mesas;
- 3ª) rodiziar as pessoas (3 rodadas de 4 ou 5 pessoas); e
- 4ª) realizar a colheita de ideias.

Nem sempre o *world café* é a alternativa mais adequada para a realização do trabalho. Em algumas situações, essa metodologia, apesar de seu enorme potencial, não deve ser utilizada. Por exemplo: se deseja conduzir numa direção, se só quer transmitir uma informação, elaborar planos detalhados de implementação de atribuições, se o evento deve ser realizado em menos de 90 minutos, em situações explosivas e quando o grupo tiver menos de 12 pessoas.

Como acima mencionado, foram escolhidas como metodologias colaborativas a serem empregadas no trabalho realizado as a seguir mencionadas, todas elas destinadas a facilitar o caminhar do grupo-participante pela trilha da Pedagogia da Cooperação: jogos cooperativos, danças circulares e *world café*.

Foram essas as metodologias colaborativas escolhidas por terem sido consideradas as mais adequadas aos objetivos do trabalho, à natureza e à atual situação do grupo participante.

Todas elas, ao propiciar aos grupos a oportunidade de vivenciar atividades pautadas em valores, princípio e práticas que favorecem a interação respeitosa e cooperativa entre as pessoas, favorecem a conscientização de todos acerca da importância do investimento permanente na construção de um novo mundo, mais solidário, harmonioso e colaborativo, onde predomine verdadeiramente a cultura da paz.

Registramos ainda que, para apoiar o grupo de professoras na etapa destinada à elaboração de projetos comuns, também foi utilizada a ferramenta de planejamento, denominada 5W2H.

### 2.1.5 5W2H

O 5W2H é uma ferramenta metodológica centrada na resposta a sete perguntas essenciais:

- O que (what) deve ser feito?
- Por que (why) deve ser implementado?
- Quem (who) é o responsável pela ação?
- Onde (where) deve ser executado?
- Quando (when) deve ser implementado?
- Como (how) deve ser conduzido?
- Quanto (how much) vai custar a implementação?

Na verdade, trata-se de um *checklist* de atividades específicas que devem ser desenvolvidas com o máximo de clareza e eficiência por todos os envolvidos em um projeto.

Em nossa opinião, o 5W2H pode ser considerada uma ferramenta colaborativa, uma vez que possui certos requisitos que a credenciam como tal, como a prática da geração de ideias compartilhadas, da comunicação respeitosa e da busca do consenso.

### 3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

#### 3.1 A Pesquisa-Ação

Para a realização desta pesquisa, optou-se pela utilização da Pesquisa-Ação, método que segundo Thiollent (2002) viabiliza o estudo dinâmico de problemas verificados durante o processo de transformação de uma dada situação.

A pesquisa-ação surgiu como uma nova abordagem metodológica, destinada a atender demandas de natureza teórica e prática relacionadas à criação de novas formas de investigação e intervenção, focadas na possibilidade de transformação da realidade de forma participativa.

Embora não se saiba, ao certo, quem foi o “pai” da Pesquisa-ação, ela surgiu na década de 40 e é, por muitos, atribuída a Kurt Lewin, criador da psicologia social.

Trata-se de um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual “os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (THIOLLENT, 2002, p 14).

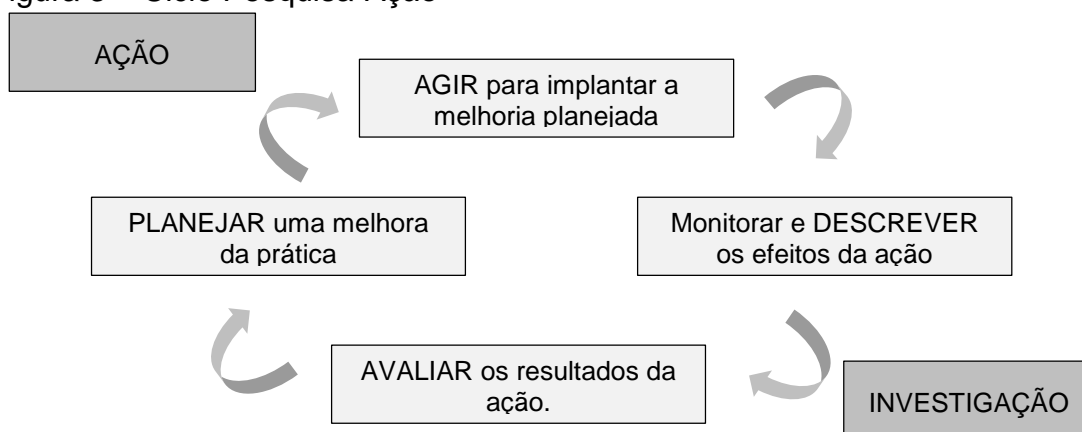
A prática pedagógica institucional centrada na relação ensino/pesquisa cria uma ambiência científica que permite integrar teoria, prática e fenômenos sociais. Permite substituir um saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico e por epistemologias “que priorizem um conhecimento de forma reconstrutiva e interativa.” (BALDISSERA, 2001, p.6).

A pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. Segundo Kemmis e McTaggart (1990), uma pesquisa só pode ser nomeada como pesquisa-ação quando a mesma possui natureza colaborativa.

Na verdade, a pesquisa-ação pode designar os vários tipos de investigação-ação, e é um termo genérico utilizado para designar qualquer processo que se dá por meio de um ciclo destinado à melhoria de uma prática que oscila sistematicamente entre o agir na prática e o investigar a respeito dela.

Neste ciclo, como pode ser visualizado na figura 3, planeja-se, implementa-se e avalia-se uma mudança para a melhoria da sua prática. A grande vantagem é que, durante o desenvolvimento de todo o processo, aprende-se mais, tanto no que se relaciona com a prática, quanto ao que diz respeito à própria investigação.

Figura 3 – Ciclo Pesquisa-Ação



Fonte: ROMAN, 2012

De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação deve ser vista como uma das diferentes formas de investigação-ação, que por ele é entendida como o processo por meio do qual se tenta melhorar uma prática de modo contínuo e sistemático.

Quando aplicada no contexto educacional, a pesquisa-ação se constitui numa estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, tornando-os capazes de não só aprimorar suas atividades pedagógicas, como também o ambiente no qual atuam.

A pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças. (ELLIOTT, 1997, p.15).

A partir dessas considerações, e levando-se em conta que a pesquisa objeto deste trabalho foi realizada em um estabelecimento de ensino, a pesquisa-ação foi escolhida como linha-mestra de todo o processo realizado, por ser largamente empregada em projetos de pesquisa educacional.

A propósito, Thiollent (2002) nos lembra que, a partir da orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação se tornam aptos a



produzir informações e conhecimentos valiosos com potencial de transformar as situações da própria escola.

Ao longo de toda a pesquisa, o grupo foi capaz, em várias oportunidades, de validar a escolha da pesquisa-ação como o método mais adequado.

As metodologias colaborativas utilizadas ao longo dos cinco encontros realizados com o grupo de professoras, quais sejam: jogos cooperativos, danças circulares, *world café* e os 5W2H, tiveram como finalidade, além de viabilizar as práticas da Pedagogia da Cooperação, também pesquisar a situação do grupo e planejar as ações de melhoria, ou seja, atender a todo o ciclo que sustenta a pesquisa-ação. Em cada uma dessas metodologias, houve o momento de diagnosticar (pesquisar), como também de planejar a ação.

Mais especificamente, algumas das Práticas da Pedagogia da Cooperação possuem nítida correlação com as etapas da pesquisa-ação. Quais sejam, quando se realizam o levantamento e compartilhamento de IN-QUIETA-ÇÕES, está sendo realizada a pesquisa. E, quando se realizam o levantamento e a reunião de soluções e a elaboração dos projetos de cooperação, estamos planejando a ação, também etapa da pesquisa-ação.

Com o intuito de ilustrar a aplicação da metodologia da pesquisa-ação junto ao grupo de professoras do Jardim de Infância, recorre-se a Elliot (1997), quando este observa que “a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais que compreendem momentos de reflexão e de ação”, onde cada espiral incluía as seguintes etapas:

- 1) Aclarar ou diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver.

Esta etapa da pesquisa-ação foi realizada em todos os momentos em que o grupo, por meio da vivência proporcionada pela aplicação de uma metodologia colaborativa, buscava levantar informações e/ou diagnosticar uma situação-desafio que estava vivendo naquele momento.

- 2) Formular estratégias de ação.

Esta etapa foi desenvolvida no quinto e último encontro, por meio da aplicação da metodologia 5W2H, no momento em que o grupo formulou suas estratégias de ação, destinadas a resolver ou melhorar a situação diagnosticada.

- 3) Desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência.
- 4) Ampliar a compreensão da nova situação
- 5) Proceder aos mesmos passos para a nova situação prática.

As três últimas etapas não foram realizadas porque o trabalho desenvolvido junto ao grupo de professoras não compreendia a execução das ações, apenas o seu planejamento.

No entanto, o grupo de professoras assumiu, no momento do encerramento do trabalho, o compromisso de implementar essas ações. Nesse momento, as focalizadoras enfatizaram a importância da continuidade do modelo utilizado, ou seja, que a nova situação seja novamente pesquisada, novas estratégias sugeridas e realizadas, uma nova situação diagnosticada e, assim, sucessivamente, cumprindo-se ciclos repetidos de pesquisa-ação.

Ao final do trabalho, pode-se comprovar que a metodologia de pesquisa utilizada, a pesquisa-ação, foi adequada à situação e ao momento vivido pelo grupo estudado. Tal percepção foi facilitada pela natureza do método utilizado, uma vez que a pesquisa-ação se destaca por seu caráter participativo, sua natureza democrática e sua capacidade de contribuir para a mudança social.

Assim sendo, a equipe responsável por este trabalho, se sente segura ao, aqui deixar registrado, que a pesquisa-ação realizada junto às professoras da Escola de Educação Infantil da 312N contribuiu para o processo de autoconhecimento dessas profissionais, além de apoiar o processo de melhoria do estabelecimento de ensino no qual atuam.

## **3.2. Contextualização**

### **3.2.1 A instituição**

O Jardim de Infância 312 Norte - JI 312N foi o estabelecimento escolhido para a realização da pesquisa objeto do presente trabalho. Trata-se de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, localizada à SQN 312, Área Especial, Asa Norte, Brasília, Distrito Federal.

A missão do JI 312N, segundo seu Projeto Político Pedagógico 2017 é:

Desenvolver integralmente o educando de forma harmoniosa, dentro de valores morais, éticos, políticos, estéticos e todas as dimensões física, social,

emocional, cultural e cognitiva, promovendo assim um ensino aprendizagem de forma prazerosa e lúdica. Ao mesmo tempo, resgatar e valorizar os conhecimentos que as crianças trazem de casa, respeitando suas diferenças, particularidades e singularidades (p.17).

O JI 312N, que completa, em 2017, 50 anos de existência, atende a 245 alunos, com idade entre 4 e 6 anos, que frequentam, de acordo com suas idades, o 1º e 2º Períodos da Educação Infantil.

Trabalham na escola 10 professores regentes, além de outros profissionais que auxiliam em todo o trabalho pedagógico e administrativo. A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo a cinco turmas em cada um deles.

Os professores trabalham 40 horas semanais, sendo 25 horas em sala de aula em um turno e as outras 15 horas no outro turno, participando de atividades de coordenação pedagógica. Esses horários e as atividades a que se destinam são previamente estabelecidos e organizados em uma Portaria publicada antes do início de cada ano letivo. Em especial, às quartas-feiras, quando acontecem as coordenações pedagógicas, o grupo de professoras experimenta momentos coletivos intensos e participativos, quando são planejadas e avaliadas as atividades da escola.

A partir desse contexto e da necessidade de escolhermos, para a realização da nossa pesquisa, um só turno do horário dedicado à coordenação pedagógica, optamos por trabalhar com as professoras do turno matutino por se adequar melhor a nossa disponibilidade de horários.

O primeiro contato foi feito com a Diretora Aline Mendes Carvalho Dantas, que demonstrou grande interesse em conhecer mais a respeito da proposta que fizemos, ou seja, um trabalho baseado na Pedagogia da Cooperação.

A Diretora solicitou que ela mesma convidasse as demais professoras que iriam participar da pesquisa, e assim foi feito. E, de acordo com seu depoimento “o convite foi realizado de forma muito curiosa e envolvente”. Ela conta também que “assim como fazemos para envolver as crianças num contexto mais lúdico e afetivo, contei para as professoras que a escola havia recebido um convite muito especial. Convite esse que seria feito para outros grupos, mas que apenas um seria escolhido”. Passado algum tempo e com a confirmação de que realmente trabalharíamos com o grupo de profissionais do JI 312N, ela anunciou que finalmente o grupo havia sido escolhido. O acolhimento e entusiasmo foram grandes.

A forma como o trabalho foi aceito prontamente pelas professoras confirmou a percepção de uma das pesquisadoras, que trabalha na JI 312N, de que os pais,

servidores e professores sempre dão uma ótima resposta de envolvimento nas atividades propostas, o que facilita e promove um melhor trabalho em sala de aula.

Todo o trabalho foi realizado na sala dos professores, que apesar de não ser um espaço muito amplo, se mostrou adequado para a realização do processo, permitindo o desenvolvimento de todas as atividades planejadas.

Relevante deixar aqui registrado que as demais professoras do JI 312N, aquelas que não participaram da experiência, ficaram muito curiosas com o processo realizado, gostaram muito do que ficaram sabendo a respeito da Pedagogia da Cooperação e solicitaram um trabalho semelhante com elas também.

### 3.2.2. As participantes

As participantes do grupo convidado para realização deste trabalho foram: a diretora, cinco professoras regentes, duas coordenadoras pedagógicas, uma professora da sala de recursos e uma professora de apoio técnico/pedagógico.

Todas na faixa etária entre 24 e 66 anos de idade. Quanto ao tempo de trabalho na escola, existe uma variação de seis meses a dezessete anos e a mais antiga trabalha há 25 anos. Todas as professoras são pedagogas e nove possuem pós-graduação em alguma área da Educação, como Educação Infantil, Ensino Especial, Neuropedagogia em Psicanálise, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Psicopedagogia Institucional e Clínica. Todas aceitaram com muito entusiasmo participar da pesquisa.

### 3.2.3 Metodologia da aplicação prática

Como já citado neste trabalho, o processo aqui descrito teve como linha-mestra de orientação a metodologia da Pesquisa-Ação. Para a aplicação prática do processo realizado junto ao grupo de professoras do turno matutino do JI 312N, essa orientação metodológica foi viabilizada por meio de 20 horas de aplicação, divididas em cinco encontros de 4 horas.

Os cinco encontros, realizados com o grupo de professoras, foram conduzidos a partir da aplicação dos Princípios, Processos, Procedimentos e Práticas da

Pedagogia da Cooperação e do desenvolvimento de algumas Metodologias Colaborativas.

A pesquisa, propriamente dita, teve início com a aplicação de um instrumento específico de pesquisa construído pela equipe de focalizadoras. Este instrumento, neste trabalho nomeado Questionário I (Apêndice 1) objetivou coletar percepções e conhecimentos que as professoras possuíam, antes da realização do processo, acerca de alguns fatores definidos no questionário.

Em seguida, foram realizadas 20 horas de trabalho com o grupo de professoras, processo que foi inteiramente desenvolvido por meio da aplicação da Pedagogia da Cooperação, método escolhido por ser julgado, pela equipe de pesquisadoras, como particularmente adequado ao objetivo da pesquisa.

É importante destacar que o propósito essencial da Pedagogia da Cooperação é criar ambientes colaborativos onde cada pessoa, grupo, organização e comunidade possa *Venser*<sup>3</sup> plenamente quem *É* para poder *Servir* mais completamente ao bem comum.” (BROTTO, 2016 p. 13)

A análise das respostas dadas aos questionamentos do Questionário I, orientou as focalizadoras durante as atividades vivenciais, permitindo que elas pudessem comparar as reações individuais das participantes com seus posicionamentos coletados pelo questionário.

Dessa forma, a “leitura do processo grupal” foi gradualmente aprimorada, tornando as focalizadoras, a cada encontro, mais aptas a perceber e conduzir o grupo. O que facilitou, sobremaneira, a identificação das demandas do grupo e a elaboração de um plano de ação para a intervenção a ser realizada, exatamente como preconizado pela metodologia da Pesquisa-Ação.

Em cada encontro foram contempladas as sete Práticas da Pedagogia da Cooperação, sempre levando em consideração o processo desenvolvido e os resultados obtidos no encontro que o precedeu (exceção feita ao primeiro encontro), como forma de não se perder a organicidade do trabalho.

Objetivando a garantia da criação de um ambiente propício à integração e dedicado a motivar e aquecer as professoras para as atividades que seriam realizadas em cada encontro, todos foram iniciados com a realização das práticas do fazer COM-TATO e estabelecer COM-TRATO.

---

<sup>3</sup>A divisão das palavras é um recurso utilizado, por Fábio Brotto, com o objetivo de chamar atenção para uma *resignifica-ação* de sentido/significado da *acomoda-ação* gerada pela *repete-ação* sem a plena atenção dada à *palavra-ação*.

Como atividade destinada ao estabelecimento do COM-TATO, foi realizada, no início de todos os encontros uma Dança Circular<sup>4</sup>, com exceção do quarto encontro.

O convite para as participantes iniciarem o encontro realizando uma Dança Circular tinha o intuito de gerar maior aproximação entre as professoras, promovendo assim o contato. Além disso, a Dança Circular possui o potencial de estimular o aprendizado cooperativo, por meio do cuidado compartilhado por todas as participantes com a coreografia e o tempo de cada uma.

Sendo a dança uma prática muito usual no ambiente escolar, as danças circulares propostas não causaram estranheza e nem provocaram movimentos de resistência. Muito pelo contrário, houve fácil adesão e todas as professoras participaram delas com facilidade e animação. Inclusive, uma delas solicitou que fossem alteradas as letras e coreografias das músicas, para que estas pudessem ser posteriormente utilizadas com os alunos.

No início dos encontros foi sempre realizada a atividade do *check in*, por meio da qual o grupo era convidado a declarar e avaliar seus sentimentos no momento da chegada. Com essa atividade, e com todas as participantes incluídas na roda, as focalizadoras buscaram promover o reconhecimento das semelhanças e diferenças entre os depoimentos compartilhados, preparando o grupo para as atividades que iriam ser propostas a seguir e não deixando que o fluxo orgânico entre um encontro e o outro fosse rompido.

Ao final de cada encontro, foram realizadas as atividades denominadas de *check out* e de *loveback*, usadas para registrar como cada uma se sentia ao final das atividades e, também, facilitando a expressão da efetividade neste momento.

Na realização de todos os encontros, os Jogos Cooperativos<sup>5</sup> e outras atividades vivenciais foram conduzidos de maneira descontraída, divertida e cuidadosa, permitindo que as participantes, estimuladas pelas focalizadoras, pudessem refletir sobre sua participação no processo vivenciado, na participação das demais pessoas, no ambiente em que se encontravam e o desdobramento de todas essas percepções no seu dia a dia de trabalho.

Esses momentos de conversas e reflexões ajudaram o grupo a reconhecer a diversidade e a semelhança entre suas integrantes, bem como facilitaram a comunicação e o convívio entre elas.

---

<sup>4</sup> Ver item 2.1.3

<sup>5</sup> Ver item 2.1.2

Todos os momentos dedicados à participação nas atividades propostas, à promoção de troca de percepções e ao compartilhamento de reflexões, muito contribuíram para a coesão e amadurecimento das professoras que deles participaram, tornando-as mais capazes de, não só desempenharem suas atividades profissionais com seus alunos, mas, principalmente, em conjunto descobrirem soluções comuns para os seus desafios.

Em vários momentos, para marcar o início e o término de conversas mantidas nos subgrupos, foi utilizado o *Pinakarí*<sup>6</sup>, prática de meditação utilizada na metodologia do *Dragon Dreaming*<sup>7</sup>, como convite para que todas as participantes ficassem um minuto em silêncio e se reconectassem com a escuta interna.

O primeiro encontro, ocorrido no dia 11 de maio de 2017, contou com a participação de dez professoras do Jardim de Infância da quadra 312 Norte – JI312N, em Brasília/DF, quando foi apresentada ao grupo a Pedagogia da Cooperação, e desenvolvidas as práticas do COM-TATO e a do COM-TRATO.

No dia 18 de maio de 2017, foi realizado o segundo encontro, dedicado ao levantamento das IN-QUIETA-AÇÕES, terceira prática da PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO. Participaram dessa etapa do trabalho, as mesmas dez professoras que estiveram presentes no primeiro encontro.

O terceiro encontro, realizado no dia 25 de maio de 2017, contou com a participação de nove professoras e teve como objetivo principal a aplicação da quarta prática da Pedagogia da Cooperação - o Fortalecimento de Alianças e Parcerias. A diminuição do número de professoras foi ocasionada pelo afastamento de uma delas por motivo de doença.

No dia 01 de junho de 2017 participaram do quarto encontro oito professoras e foi trabalhada a prática dedicada à Criação de Projetos de Cooperação, a sexta prática da Pedagogia da Cooperação. A variação do número de participantes foi ocasionada pela indisponibilidade de uma professora e o afastamento de outra por motivo de doença.

No quinto e último encontro, realizado no dia 08 de junho de 2017, foi concluída a prática da Criação de Projetos de Cooperação e realizada a sétima e última prática da Pedagogia da Cooperação - Celebrar o VenSer. Desse encontro participaram oito

---

<sup>6</sup> Prática de meditação utilizada na metodologia colaborativa denominada Dragon Dreaming. Quer dizer “escuta profunda” e é necessária entre todos os envolvidos em um mesmo projeto. Esta denominação é atribuída ao povo aborígene Mandjilidjara Mardu do Grande Deserto Arenoso da Austrália Ocidental.

professoras, pois as mesmas duas professoras que não compareceram ao quarto encontro continuaram ausentes pelos mesmos motivos.

### 3.3 Descrição e Interpretação da Aplicação da Pesquisa

O primeiro encontro, realizado no dia 11 de maio de 2017, teve como principal foco a apresentação da Pedagogia da Cooperação e a aplicação de suas duas primeiras práticas, o COM-TATO e o COM-TRATO.

O primeiro encontro teve também como objetivo avaliar o conhecimento das participantes sobre a Pedagogia da Cooperação. Para tanto, foi aplicado o Questionário I (Apêndice 1). Em seguida, ainda no primeiro encontro, as participantes foram informadas do objetivo da realização da pesquisa e conheceram as sete Práticas da Pedagogia da Cooperação.

Embora inicialmente, ao preencherem o questionário, as participantes demonstrassem dúvidas quanto aos conceitos e utilização da Pedagogia da Cooperação, foi reforçado que a ideia era exatamente essa: identificar o que elas tinham, ou não, de conhecimento sobre o tema, e que, portanto, preenchessem o instrumento sem se preocupar com o certo ou errado.

A primeira prática da Pedagogia da Cooperação, o COM-TATO (conectar) busca responder ao questionamento “quem somos nós quando nos unimos uns aos outros?”. Tem como objetivo “promover o contato, aproximação e integração” (BROTTO, 2016, p.16).

A atividade escolhida para trabalhar esta questão foi o jogo cooperativo<sup>8</sup> Tocô-colô.

Ao final da atividade, a focalizadora informou que as participantes só poderiam se “descolar” depois que seu desejo de cuidado fosse escrito na folha de *flip-chart*. Dessa forma, foi iniciada a prática do COM-TRATO com a seguinte pergunta: “Quais são os cuidados que precisamos ter para conviver bem aqui, durante o tempo em que estivermos reunidas?”

Segundo Brotto (2016, p.16), essa prática destina-se “estabelecer acordos de Cooperação e de Com-vivência para que cada pessoa e todo o grupo tenha

---

<sup>8</sup> Ver item 2.1.2



conhecimento dos cuidados necessários para promover e sustentar uma sensação de bem-estar pessoal e coletivo. ”

À medida que as participantes foram falando, a focalizadora foi anotando no *flip-chart* os pedidos e, quando todas já haviam falado, convidou o grupo a pensar em formas de assinar o contrato.

O grupo optou por abraços e beijos, declarando ser “uma equipe muito afetuosa”. Depois o grupo foi motivado a esboçar, com giz de cera colorido e canetinhas, enfeites e artes pela folha de *flip-chart* onde estavam anotados os pedidos, dando assim “a cara” do grupo para o Com-Trato.

Para o encerramento do primeiro encontro foi proposta uma Dança Circular<sup>9</sup>. Inicialmente havia sido escolhida a Dança das Palmas, por ser uma dança que parte do simples para o complexo e onde os participantes se divertem muito. Porém, ao chegar ao local de realização do evento, a equipe de focalização percebeu que não haveria como realizá-la, em razão do tamanho do espaço físico disponibilizado para realização do encontro. Optou-se então, por focalizar a dança Pé de Nabo – do grupo Palavra Cantada, que também apresenta certa progressão de dificuldade, requerendo a plena atenção e divertindo as participantes.

Depois da dança, no momento dedicado ao *check-out*, o grupo foi solicitado a expressar, em uma palavra, o que estava sentindo naquele momento, em uma sessão de *loveback*.

Foi, então, percebido que o grupo estava bastante empolgado com a proposta da realização dos encontros, a partir de comentários feitos durante as atividades, tais como: “É muito bom ter a oportunidade de estarmos fazendo um trabalho juntas!” “Pena que o outro turno não está participando também. “Será uma experiência bem interessante! ”

As palavras ditas no encerramento do encontro, na sessão de *loveback*: “divertido (2 vezes), esclarecedor, alegria (2 vezes), emoção, encontro, amor, expectativa, possibilidade”, reforçaram a avaliação positiva, da equipe de focalização, dos comportamentos, observados nas professoras, que evidenciaram atitudes de engajamento e expectativas relacionadas ao encontro de soluções para suas inquietações.

---

<sup>9</sup> Ver item 2.1.3

Neste encontro, ficou evidenciada a importância da criação de um ambiente propício a boa *com-vivência*, a partir da inclusão de todas de forma abrangente. Ou seja, a inclusão do diferente sem a necessidade de um julgamento sobre o que é melhor ou o mais correto. A convivência de todos só pode ser alcançada e mantida por meio do estabelecimento de um ambiente de inclusão, como observa Brotto (2016),

No segundo encontro, realizado no dia 18 de maio de 2017, o foco foi na terceira prática da Pedagogia da Cooperação, o levantamento das IN-QUIETAÇÕES. Com essa prática, o objetivo era identificar os principais desafios das professoras do JI312N.

Segundo Brotto (2015, p. 17), essa prática tem por finalidade “compartilhar perguntas, dúvidas, inquietações e incertezas sobre o tema/foco do encontro. ”

Mais uma vez, o encontro foi iniciado com uma Dança Circular<sup>10</sup>. Desta vez a escolhida foi “Desengonçada”, de Bia Bredan, do álbum Caixa de Música de Bia, 2002, com a intenção de despertar o corpo, descontrair o grupo e preparar para as atividades que se seguiriam.

Em seguida, foi vivenciando o momento do *check-in* e com o objetivo de resgatar o que havia ocorrido no primeiro encontro, foi realizada a atividade “E aí? ”

Nesse momento, foi percebido que as falas eram interrompidas por comentários de outras pessoas, que não estavam com a bola, demonstrando certa dificuldade por parte do grupo para se escutarem.

Como a atividade tinha o objetivo de resgatar o encontro anterior, vale à pena destacar um comentário feito por uma participante:

“Vimos a Pedagogia da Cooperação como aquela borboleta. Foi um momento de alegria e uma oportunidade de aprendizado e conhecimento. O mais interessante foi tê-lo vivenciado, pois é uma prática divertida e uma forma diferente de conhecer uma pedagogia. ”

Realizado o momento de *check in*, foi iniciado o jogo cooperativo, denominado o “Jogo Vale Tudo”.

Depois da primeira rodada do Jogo Vale Tudo, todas as participantes foram convidadas a sentar frente à parceira de dupla para “analisar” o jogo: “quem alcançou o objetivo do jogo?”; “quais as estratégias utilizadas?” E “o que pode ser feito para

---

<sup>10</sup> Ver item 2.1.3

melhorar o jogo na segunda rodada?”. Antes de iniciar a segunda rodada, todas as participantes trocaram de dupla.

Como já na segunda rodada, todas abriram a mão como uma estratégia para conseguir que a parceira da dupla também a abrisse, a focalizadora guiou o grupo para uma reflexão acerca da relação de confiança que estabelecemos com o outro.

Alguns comentários ilustram as reflexões provocadas pela realização desse jogo:

“Mas tem que usar a força física?”. “Ela já pensou em abrir. Isso é que é bondade”. “Primeiro fomos na força e, depois, pensamos vamos conversar?!” “Somos tudo “mão aberta”. “Senti resistência, é necessário a conversa para que entremos num acordo e aí sim, abrir a mão”.

Convém ressaltar que essas manifestações verbais das participantes traduzem, em sua maioria, reflexões que podem ser associadas às questões relacionadas com a importância da confiança e da cooperação, o que é de se esperar dado o objetivo da atividade realizada.

Para Maturana (1990 apud Brotto 2016, p. 8) “a cooperação é central na maneira humana de viver, como uma característica da vida cotidiana fundamentada na confiança e no respeito mútuo. ”

A partir desta reflexão, ficou decidido que a questão da confiança e da cooperação deveria ser mais aprofundada, um vez que as focalizadoras entenderam entender serem essas atitudes fundamentais para a continuidade do trabalho que estava sendo realizado. Também os comentários das professoras, ao término da atividade, remetiam ao fato de que a confiança e a cooperação não surgiram de imediato, mas sim foram construídas ao longo da atividade.

Por isso, com a intenção de aprofundar mais o tema confiança e prepará-las para falar sobre suas inquietações, foi proposto o “Jogo da Pergunta. ”

As reflexões provocadas por esse jogo podem ser traduzidas pelos seguintes comentários:

“Como é difícil fazer questionamentos.” “Somos treinados a já saber responder, não fazer questionamentos.” “Uma pergunta puxa a outra e a tendência é que nossa pergunta esteja relacionada com a pergunta do outro.” “O tema também pode ser visto de diferentes formas entre participantes.” “Não tem como trazer nossas inquietações se não temos um espaço de um ambiente de confiança.”

Mais uma vez as observações que diziam respeito à importância da confiança surgiram, mas também se falou de “imediatismo, de falta de reflexão, de diferenças de visão e de busca de conformidade ao grupo”.

Conformidade ao grupo é um fenômeno social pelo qual os grupos agem em concordância com os valores em exercício no ambiente em que estão inseridos. Na prática, as pessoas temem falar o que não for senso comum, pois imaginam como consequência não serem aceitas.

O imediatismo, associado à falta de uma reflexão mais cuidadosa precedendo à ação, são variáveis perniciosas ao desenvolvimento grupal, principalmente porque na maioria das vezes acabam se transformando em hábitos e, estes, em práticas danosas. Estas práticas, em muitas ocasiões, servem para alimentar modelos mentais tais como “[...] Aqui, não existe tempo para pensar muito. É muito trabalho, temos que ir fazendo logo, senão tudo se acumula.” Modelos mentais que trazem, como consequência, a falta de planejamento, a improvisação, as falhas na organização e, por último, a queda da qualidade e da produtividade dos processos de trabalho.

Se as professoras começarem a enxergar, de forma coletiva, a realidade delas como um ambiente em que não haja espaço para a reflexão e o planejamento, logo terão essas visões cristalizadas e passarão a, em toda e qualquer situação, se comportar sempre da mesma maneira, improvisando e não refletindo. E, o que é mais grave, modelos mentais são contagiosos, se espalham rapidamente pelos membros de um grupo, assim os integrantes de toda a comunidade escolar na qual o grupo pesquisado está inserido, pode começar a agir da mesma forma.

Neste encontro, foi observado pelas pesquisadoras que as professoras demonstravam certa falta de concentração, ocasionada principalmente por uma situação interna da escola, pois havia questões administrativas pendentes e, durante o encontro, por diversas vezes, algumas participantes tiveram que se ausentar da sala. É bom esclarecer que por vezes as pendências aconteceram pelo fato do trabalho precisar acontecer durante o funcionamento normal da escola e ali no grupo tínhamos a participação da equipe gestora e suas coordenadoras, que se prontificaram a participar deste trabalho de pesquisa por compreenderem o enriquecimento que poderia trazer para sua prática pedagógica.

Entendendo que o grupo já estava “aquecido” para iniciar a terceira prática da Pedagogia da Cooperação, o levantamento das IN-QUIETA-AÇÕES, foi proposto às participantes que refletissem sobre questões que as estavam inquietando e que

gostariam de trabalhar em grupo. Essas inquietações deveriam ser formuladas por meio de perguntas.

Nesse momento, uma das participantes declarou que “não poderiam falar algo impossível, algo que nunca iria acontecer devido às burocracias”, alertando às demais que não colocassem inquietações que não poderiam ser atendidas. Como a proposta da atividade é justamente permitir que todas as inquietações sejam ditas, sem nenhuma censura, as focalizadoras reforçaram que o momento era de expansão e que depois teríamos o momento de definir quais seriam trabalhadas. No entanto, essa fala veio a representar um verdadeiro bloqueio e, por várias vezes foi citada durante a coleta de inquietações. Todas as inquietações levantadas estão no Anexo 1.

Em seguida, foram formados trios. As professoras leram as inquietações escritas e escolheram as quatro mais significativas para elas. À medida que iam concluindo, colaram as inquietações selecionadas em uma folha de *flip-chart*. Depois de todas as inquietações terem sido coladas, as professoras foram convidadas a escolherem, dentre todas as identificadas, as duas mais impactantes.

As escolhidas foram: “Como compartilhar mais entre professoras de turnos diferentes?” E “Como fazer para que a professora de contrato temporário fique durante os dois anos de contrato na mesma escola?”. Durante a reflexão acerca do resultado final, o grupo começou a mencionar novamente eventuais impossibilidades, por meio de declarações, tais como “essa inquietação aí só depende da direção e do GDF”. Nesse momento, uma das focalizadoras convidou o grupo para um momento de Pinakari, com o objetivo de acalmar o grupo, preparando as professoras para a continuidade da atividade, por meio do exercício de uma escuta mais cuidadosa.

Logo após o Pinakari, uma das participantes lembrou uma terceira questão que havia sido trazida, mas que tinham deixado de fora da lista de inquietações, pois fora qualificada como “mais simples de se resolver”. A questão era “Como as crianças podem ter mais tempo no parquinho de areia?”. Todas acharam bem interessante e decidiram que esta era a questão chave que todas queriam trabalhar. Assim, todas de acordo, a inquietação foi escrita em uma folha de *flip-chart* e colada na parede para que todas pudessem visualizá-la.

A percepção da equipe de focalização é que o grupo, naquele momento, abriu mão de buscar questões realmente importantes, decidindo trabalhar com algo que estava totalmente em seu nível de governabilidade. Estavam se adequando ao *status quo* e se sujeitando ao que era “mais simples de se resolver”. Houve um sentimento

de frustração de parte das focalizadoras. Mas, como estas não devem se impor às questões definidas como importantes para o grupo, o procedimento de ser mestre-e-aprendiz foi respeitado - a partir da consciência de que a tarefa de pedagogos da cooperação é criar e manter um ambiente de *Co-Educação*, conscientes de que só a combinação de mestres e aprendizes pode contribuir para o desabrochar da Consciência da Cooperação. Este princípio deve ser observado e utilizado no desenvolvimento das intervenções baseadas na Pedagogia da Cooperação e continuamos com o processo.

Seguiu-se então o momento de deixar as inquietações levantadas “descansando” e re-estabelecer a relação com o outro. Nesta ocasião, foi utilizada a imagem da semente que só é plantada após a terra ter sido preparada e que só vai germinar após o tempo que lhe é necessário para tanto.

E, para dar esse “tempo de germinação”, foi proposto o Jogo Cooperativo “Número Mágico”, realizado com o objetivo de facilitar a parceria e iniciar a preparação da quarta prática “Alianças & Parcerias”, que seria desenvolvida no terceiro encontro.

Comentários relevantes depois do Jogo: “No início foi aleatório. ” “Estava jogando mão cheia, aí não era, então apostei no zero e no um. ” “Eu percebi que ela estava jogando número pequeno, então concluí que o número dela era pequeno.” “Neste jogo, se você não for sincero você enrola o jogo, pois você pode dizer que é o seu número sem de fato ser. Principalmente, se você já for mais competitivo. Mas aí como é um jogo de cooperação, né...”

Os comentários feitos pelo grupo a seguir sugeriram que suas participantes começava a perceber a importância da cooperação, mas que a atitude competitiva e o individualismo ainda estavam presentes.

Nesse momento, as focalizadoras tiveram a oportunidade de enfatizar a importância da cooperação, observando que todos os membros de um grupo devem assumir a corresponsabilidade para que não seja eventualmente substituída pela competição. Membros de um grupo não podem esquecer que a permanência da cooperação deve ser permanentemente garantida, e que eles têm uma parcela intransferível de responsabilidade nesse processo.

O desenvolvimento da Cooperação com um exercício de corresponsabilidade para o aprimoramento das relações humanas em todas as suas dimensões e nos mais diversificados contextos, deixou de ser apenas uma tendência, passou a ser uma necessidade e em muitos casos, já é um fato consumado. Porém, não é definitivo. (BROTTO, 2016, p.6).

Esta percepção das focalizadoras também foi fundamentada pela visão mais abrangente de Terry Orlick (1989) da dinâmica de Competição e Cooperação, que compreendem atitudes humanas que se movimentam a partir da motivação presente em determinada situação. Assim, nessa trajetória que vai desde o comportamento de “rivalidade competitiva” até o de “auxílio cooperativo”, encontram-se outros intermediários, tais como a “disputa competitiva”, o “individualismo” e a “competição cooperativa”.

O encontro foi encerrado com uma Dança Circular, realizada ao som da música Alma, de Zélia Duncan.

Logo depois da dança, foi realizada uma sessão de *loveback*, com as participantes expressando sentimentos relacionados ao momento do término do encontro e com todas trocando, no mínimo, três abraços.

As palavras ditas nessa ocasião foram: confiante, expectativa (2 vezes), alegria, satisfação, conhecimento, pensativa, tranquila (2 vezes), gratidão.

O grupo despediu-se de forma animada, fazendo questão de todas abraçarem todas.

Ao lembrar Brotto (2016) quando este observa que, por meio da Pedagogia da Cooperação, podem ser criados ambientes colaborativos onde problemas podem ser solucionados e indivíduos mobilizados para que objetivos possam ser alcançados de forma compartilhada e sustentável, percebemos que estávamos evoluindo no processo cooperativo junto ao grupo.

O terceiro encontro, realizado no dia 25 de maio de 2017, teve como foco a 4ª Prática da Pedagogia da Cooperação, o “Fortalecimento de Alianças e Parcerias”.

“Exercitar habilidades de com-vivência (autonomia, parceria, respeito mútuo, confiança, empatia, inclusividade etc.) para restaurar e/ou fortalecer as relações de parceria e cooperação no grupo”, este é o objetivo da 4ª Prática da Pedagogia da Cooperação, segundo Brotto (2016, p.17).

O grupo estava bastante animado para o encontro, mas também preocupado com uma participante que havia sido hospitalizada na semana anterior.

A Dança Circular Minoucssis iniciou o encontro. O grupo teve alguma dificuldade e parecia estar mais disperso do que nos encontros anteriores.

No entanto, a Dança Circular reforçou a nossa percepção de que a dança faz as pessoas se sentirem pertencentes a um grupo, proporcionando bem-estar para

cada e todos e, também, leveza para vida individual e grupal, reforçando o Princípio da Comum-Unidade. Esta conexão revela a certeza de fazermos parte de uma comum-idade e Wosien (2000) completa trazendo sua reflexão de que a capacidade de viver em comunidade manifesta-se de novo na harmonia interior de cada um e a influencia num sentido positivo.

O *check-in* foi iniciado com a rodada da bola e, mais uma vez, foi observada pela focalização a dificuldade de escutar e de dar o tempo para que o outro se manifestasse. Foi apresentada a preocupação com a colega hospitalizada.

Para a agitação do grupo, a dificuldade de escutar e a aparente dispersão, algumas hipóteses podem ser levantadas. A dificuldade de um grupo permanecer no “aqui-e-agora”, fugindo para o “lá-e-então”, as conversas barulhentas e o “não ouvir” frequente podem sinalizar um certo movimento grupal de resistência ao aprofundamento de suas questões, um receio de eventuais mudanças do *status quo*, o medo de ter que abandonar a sua zona de conforto e outros similares.

Assim, o grupo resiste. E, frequentemente de forma inconsciente, tenta bloquear a ação de quem está propondo a mudança. Alguns processos, notadamente os mais barulhentos e aparentemente lúdicos, podem indicar intenções (geralmente, inconscientes) de atrapalhar a proposição de mudança. (FASE DO CONTROLE OU LUTA-FUGA)

Foi realizado o resgate do encontro anterior sobre as In-quieta-ações por meio da leitura das mesmas que se encontravam em uma folha de *flip-chart*. Neste momento, mais uma vez, todas as professoras concordaram com a questão a ser trabalhada.

Como o foco desse encontro continuava sendo o Fortalecimento de Alianças e Parcerias, ele foi iniciado com o Jogo “Hipnotismo Colombiano”, de Augusto Boal, Teatro do Oprimido, que teve como objetivo estabelecer a integração das participantes e provocar reflexão sobre a atenção ao outro e a interdependência.

No processamento do jogo surgiram comentários e reflexões como: “Eu preferi ser hipnotizada. “Eu prefiro as duas coisas.” “Eu preferi hipnotizar.” “A gente não foi para baixo por quê a colega não pode. Foi a preocupação com ela que me fez não fazer os movimentos”. “Sempre precisamos do outro”.

Nessa ocasião, a “voz do grupo” revelou sentimentos de interdependência, confiança e cuidado com o outro.



A intenção ainda era aprofundar mais a questão da interdependência, confiança e cuidado com o outro, por isso foi proposto o Jogo Cooperativo do JOÃO CUIDADO, pois a 4ª prática Fortalecer ALIANÇAS & PARCERIAS (confiar) tem como objetivo “exercitar habilidades de convivência (autonomia, parceria, respeito mútuo, confiança, empatia, inclusividade, etc.) para restaurar e/ou fortalecer as relações de parceria e cooperação no grupo.” (BROTTO, 2016, p. 31).

O grupo respondeu bem à proposta e participou ativamente do jogo.

No momento do compartilhamento, demorou um pouco para que alguém se manifestasse, porém após alguns instantes os relatos começaram a surgir: “Eu me senti totalmente protegida, antes de eu sentir qualquer coisa já me seguravam” “No início eu estava bem rígida. À medida que eu ia me soltando ficava mais fluído”. “Senti um pouco de resistência, mas em seguida, depois de sentir que todas estavam presentes mesmo, eu consegui confiar, aí foi relaxante”. “Minha resistência foi por causa de meu tamanho”. “Percebi que o toque mudou, ficou mais suave”. “Percebi que a colega tem mais resistência de ir para frente”. “Quando a gente ficou em círculo, e eu como um centro, eu senti mais confiança”. “Eu tinha a necessidade de induzir a pessoa do centro para um lado ou outro, foi difícil para mim devolver a colega apenas para o centro. ” “Umas sentem mais segurança que outras, e por isso tem muita resistência” “Eu tenho labirintite...”

Expressões que traduziam o aumento da confiança, da segurança e a diminuição da resistência.

Todas essas falas foram acolhidas pela focalização, que também reforçou que a ação de cada uma, muitas vezes, está relacionada justamente com as suas experiências anteriores. E foram deixadas, para reflexão de todas, as questões: Como é que eu acolho e como é que eu me entrego? Quais são as limitações de cada um?

“Iniciando a caminhada pelas trilhas da Pedagogia da Cooperação, é bom começar verificando o que está na “mochila”: experiências, expectativas, crenças, sentimentos, projetos, tramas, traumas [...]” (BROTTO, 2016, p. 3).

Esta é uma valiosa recomendação de Brotto, que deve ser observada por pessoas, grupos e focalizadores que sabem de sua responsabilidade na tarefa de apoiar os grupos nos quais atuam, na limpeza de suas “mochilas”. É preciso limpar, jogar fora o antigo “pernicioso” para que haja espaço para o novo “saudável”. Neste processo, aconteceu muito nesse sentido. Frequentemente, o grupo foi convidado para momentos reflexivos destinados a revisão das “mochilas” individuais.

A equipe de focalizadoras percebeu que houve uma maior introspecção do grupo e o reconhecimento de que estavam em um ambiente de confiança.

Em seguida, ainda com o objetivo de trabalhar Alianças & Parcerias, foi proposta a realização do Jogo Cooperativo, “O Cego e o Mudo”. E, mais uma vez, houve adesão imediata e o grupo participou do jogo integralmente.

Para a realização do jogo é necessário que se formem duplas e, para provocar maior reflexão sobre a confiança, as focalizadoras, após uma das participantes de cada dupla já estar com a venda, trocaram os pares.

No processamento do jogo os comentários foram: “Foi uma decepção quando eu abri o olho e vi que minha dupla tinha mudado e eu nem tinha percebido”. “Eu levei um susto! Ela não deixou eu sentir o corpo dela, fiquei chamando ela com o nome da outra. ” Foi muito interessante tocar no orelhão, nunca mais eu tinha feito isso”. “Eu não senti diferença porque meu cunhado é cego e já sei o código para lidar com isso e por isso eu me entreguei.” “Eu toquei numa corrente que eu nunca tinha tocado, nem sabia que existia aqui nessa escola essa corrente”. “O que o outro viu que eu não vi.” “Tive mais percepção do tato e do som quando eu estava sem conseguir ver, é importante ampliar outras visões”.

Ao observar as duplas caminhando, cada indivíduo procurando acompanhar o seu par, respeitando o seu ritmo e acolhendo as eventuais diferenças e, em seguida, escutando esses depoimentos, mais uma vez, as focalizadoras validaram os ensinamentos acerca da inclusividade e sua importância para o princípio da convivência, como nos ensina Brotto.

Daí a busca constante de processos e procedimentos para desenvolver competências capazes de ajudar a manter uma mente inclusiva como um princípio ativo e para poder acolher a diferenças **no** outro e **no** mundo, como reflexo da gente mesmo. (BROTTO, 2016, p. 6).

Os depoimentos demonstravam a intenção de explorar outros sentidos e a necessidade de confiar em quem está conosco. Confirmando as características da brincadeira ou do jogo que têm uma função fundamental, não só como recurso pedagógico, mas também como estratégia ou instrumento destinado a ensinar as pessoas a viver juntas, em harmonia, aprendendo a conviver e lidar com situações conflituosas, de acordo com Brotto (2016).

Assim, uma abertura maior do grupo pode ser percebida e algumas reflexões propostas, tais como: “Explorar outros sentidos, na hora de pensar soluções, proporciona uma gama de possibilidades bem maior?”, “Como é olhar com os olhos

do outro?”, “Quando fechamos os nossos olhos e olhamos com os olhos do outro?”, “Como somos seres corporais, a gente precisa vivenciar isso no nosso corpo para trazer essa memória para nossa mente e trabalhar a confiança. ”

“Olhar com os olhos do outro”, verbalização de uma professora que nos remete ao conceito de empatia. Empatia, que pode ser entendida como a capacidade psicológica de tentar compreender sentimentos e emoções de outras pessoas. Mais, o que é mais importante para a nossa análise, empatia é uma capacidade que pode ser desenvolvida.

Um grupo que se permite “olhar com os olhos do outro”, é um grupo que está começando ou consolidando sua capacidade de ser empático. Empatia é um ingrediente essencial para a realização de ações cooperativas e de atitudes representativas do respeito mútuo e da confiança.

O encerramento do encontro ocorreu com a Dança Circular, com a música Govinda, seguida da sessão de *Loveback*, que consistiu em uma palavra de todas as participantes, que traduzisse “como estavam indo embora “, seguida da troca de, no mínimo, três abraços.

As palavras ditas foram: reflexiva, feliz (2 vezes), esperançosa, alegre, confiante, surpresa, cansada e com fome.

Ao analisar essas palavras e pensar no seu significado para a manhã que acabava por ter sido vivida por aquele grupo de professoras, as focalizadoras perceberam que elas podiam ser categorizadas em dois diferentes subgrupos. O primeiro deles, constituído pelas palavras “reflexiva, feliz, esperançosa, alegre, confiante e surpresa”, nos traz a representação de sentimentos que, em nossa cultura, são vistos como alvissareiros, simbolizam coisas boas. Já, o segundo subgrupo, formado pelas palavras “cansada e com fome” traduzem apenas sensações físicas, que, em absoluto, não denotam sentimentos de insatisfação. Dessa forma, o grupo sinalizou estar vivenciando sentimentos de satisfação, e não de insatisfação.

A partir dessas reflexões, a focalização inferir que apesar de cansadas e com fome, sensações obviamente esperadas diante do adiantado da hora e da participação em uma manhã repleta de atividades, o grupo terminava o encontro compartilhando sentimentos que traduziam satisfação pelo o que tinha sido vivido. O grupo estava com disposição para participar e, ao mesmo tempo, demonstrava liberdade e confiança para declarar seus incômodos.

O quarto encontro, realizado no dia 1º de junho de 2017, teve como foco a quinta prática “Soluções Comuns” e estimulou o grupo a conversar sobre ideias que pudessem ser desenvolvidas para responder à inquietação levantada no segundo encontro.

A etapa denominada “reunir soluções como-uns” objetiva “fazer a colheita de todas as ideias, sugestões, dicas, comentários, *insights* e respostas para as perguntas produzidas na 3ª Prática (IN-QUIETA-AÇÕES). ” (BROTTO 2016, p. 17). Excepcionalmente, neste encontro, não foi utilizada a Dança Circular para iniciar o encontro e sim a atividade lúdica do Bom Dia, que consiste em solicitar que as pessoas formem duplas, com uma pessoa de costas para outra. Nessa posição, elas fazem alguns exercícios de alongamento. Em seguida, bem devagar, uma pessoa vira de frente para outra, colocando seu braço direito em cima do ombro esquerdo da colega. Depois, vai se aproximando até dar um abraço de bom dia. Foi uma maneira de gerar integração e maior Com-Tato entre as participantes.

No momento de *check in* algumas “falas”, tais como “confiança”, “expectativa”, “expectativa das danças” e “esperança” revelaram o desenvolvimento do grupo, sinalizando que sua maior parte era constituída por professoras que estavam engajadas no processo, com expectativas pela sua continuidade e com esperança de conseguir um resultado promissor.

No entanto, também foram feitos depoimentos que denotavam um cenário não tão acalentador: “melhorando”, “sono” e “mais ou menos”.

Esse momento foi aproveitado para a readequação das datas de realização dos encontros, em função do dia da Festa Junina da escola.

Em seguida, foi utilizada a metodologia do *World Café*, destinada a levantar alternativas para solucionar a inquietação priorizada pelo grupo, porém com uma dinâmica um pouco diferente. Foram feitas três perguntas para serem respondidas sobre a inquietação selecionada:

- 1ª) O que precisamos mudar?
- 2ª) O que precisamos manter?
- 3ª) O que precisamos criar?

As professoras deveriam responder a estas perguntas, mais uma vez sem crítica e não se sentindo limitadas pela percepção do impossível. Todas as participantes passaram por todas as questões dando suas contribuições. Os resultados podem ser vistos no Anexo 2.

A partir das respostas dadas pelas participantes do grupo às questões abordadas no *World Café*, o grupo foi convidado a iniciar a sexta prática da Pedagogia da Cooperação, a Criação do Projeto de Cooperação (Cultivar). Segundo Brotto (2016, p. 17), esta prática tem por finalidade “transferir para o dia a dia a realização das Soluções Comuns encontradas, por meio da prática de pequenas, simples e poderosas atitudes e comportamentos colaborativos. ”

As participantes, orientadas pelo questionamento “como colocar em prática as ações propostas?”, iniciou a criação e formatação do projeto de mudança, utilizando para tanto a ferramenta metodológica dos 5W2H.

Houve grande dificuldade, por parte do grupo, para iniciar a elaboração do Projeto, pois todas concordavam que as propostas estavam ao encargo de uma única pessoa e por isso não tinham como definir ações para outras pessoas.

O *check-out* aconteceu por meio da realização de uma Dança Circular e da sessão de *loveback* que consistiu em uma despedida, com a troca de, no mínimo, quatro abraços.

No último encontro, realizado no dia 08 de junho de 2017, com a participação de oito professoras, foram retomadas as etapas de criação de Projetos de Cooperação e Celebrar o VenSer.

O encontro foi iniciado com a Dança Circular, com a música “Sai Preguiça”.

O *check in* foi realizado de forma diferente. Por meio, do relato de uma só história. Com a bola da “fala”, as participantes foram convidadas a construir uma única história relatando o que foi vivido pelo grupo até aquele momento.

O grupo foi convidado a voltar ao Projeto e algumas considerações foram feitas.

Após a reflexão sobre o Projeto, o grupo foi convidado a participar da sétima e última prática da PEDAGOGIA DA COOPERACAO - *Celebrar o VENSER (Celebrar)*, por meio da:

- Apresentação do resultado final de desenvolvimento do projeto.
- Definição de protagonistas.
- Avaliação e gratidão pelo processo, percurso, e postura de cada um.

“Reconhecer a cada passo da caminhada as aprendizagens pessoais e coletivas conseguidas. “, segundo Brotto (2016, p.18) é a finalidade de “Celebrar o VenSer”, 7ª e última Prática da Pedagogia da Cooperação.

O encontro foi encerrado com o grupo participando da Dança Circular com a música Kumbalawê e, em seguida, do *check-out*, momento no qual as participantes compartilharam seus sentimentos relacionados a como estavam saindo do processo.

Finalizando o encontro, as participantes responderam ao Questionário II (apêndice 2), destinado a avaliar as mudanças ocorridas no nível de conhecimento das participantes relacionados à Pedagogia da Cooperação.

Por fim, o grupo celebrou o processo vivenciado com um Lanche Colaborativo Especial.

Até aqui, este documento buscou descrever e analisar encontro por encontro. A seguir, será apresentada a análise e avaliação do processo como um todo, de forma a privilegiar a visão sistêmica.

Os Jogos Cooperativos e as Danças Circulares realizados com o grupo de docentes se mostraram apropriados para o desenvolvimento de relações harmoniosas, baseadas no respeito mútuo e facilitadoras do alcance de objetivos comuns. A partir do que foi observado no processo grupal, as atitudes e comportamentos das professoras foram, gradualmente, se modificando, como nos foi possível deduzir por meio da utilização de alguns indicadores de cooperação, que julgamos apropriados ao nosso propósito.

Respeito mútuo, inclusão, comunicação, diálogo harmonioso, relações cordiais, criatividade, planejamento, tomada de decisão compartilhada, propósito coletivo e respeito aos acordos, foram os comportamentos da dinâmica grupal mais observados pelas focalizadoras, de modo que podemos considerá-los os indicadores de cooperação do processo vivenciado pelo grupo pesquisado.

No que se relaciona às atividades que pudessem revelar a presença ou não do “respeito mútuo”, foi percebido, desde o início do processo, que as professoras se tratavam com muita cordialidade. No entanto, esta cordialidade, que foi capaz de revelar a presença do respeito mútuo, não obrigatoriamente se traduzia em afetividade.

A existência explícita de dois subgrupos, um deles constituído pelas professoras mais velhas e o outro pelas mais novas, mostrava uma certa cisão, representando uma barreira inibidora para um convívio autenticamente afetivo entre todas as participantes do grupo pesquisado. No entanto, de acordo com a percepção da equipe de focalização, mesmo que essa barreira não tenha sido de todo eliminada,

ela foi consideravelmente amenizada e, ao final do processo, os dois subgrupos já se “misturavam” de forma mais espontânea e afetuosa.

O que mais chamou a atenção no que se refere ao indicador “inclusão” foi a preocupação, manifestada com muita frequência, com a ausência das professoras que trabalham no turno vespertino, e que não estavam participando das oficinas. Nos momentos de decisão, de planejamento, de estabelecer uma visão compartilhada, esta ausência veio à tona, permitindo que pudesse ser percebido o quanto a não inclusão de todas estava afligindo o grupo. Por mais que as focalizadoras buscassem tranquilizar o grupo, essa situação prejudicou o processo no que diz respeito a outros indicadores, como o planejamento, a tomada de decisão e a definição de uma visão compartilhada.

O processo foi capaz de revelar que, no início da aplicação, a “comunicação” e o “diálogo harmonioso” constituíram a “ferida relacional” do grupo. Todas as tentativas de comunicação se mostravam tremendamente desorganizadas e barulhentas. As participantes do grupo tentavam falar ao mesmo tempo e praticamente não se escutavam. Muito barulho e desencontros constantes, que foram competentemente mediados pelas focalizadoras, que conseguiram ir, gradualmente, modificando esse movimento restritivo do processo.

Essa mediação permitiu que, ao final das oficinas, as participantes já conseguissem se comunicar de forma mais harmoniosa e afetiva.

A discreta separação do grupo maior em dois subgrupos, mais presente no início do processo, impactava o desenvolvimento de relações que pudessem ser qualificadas como verdadeiramente “harmoniosas”. Faltava o tempero adocicado do afeto. Mas, após a realização de jogos cooperativos, danças circulares e outras metodologias indutoras de movimentos sinérgicos, o afeto foi se consolidando e o grupo se mostrando mais e mais capaz de estabelecer alianças e parcerias enriquecidas pelos laços afetivos que foram sendo formados.

No último encontro, após várias demonstrações explícitas de afeto por parte de todo o grupo (inclusive, das focalizadoras), trocas emocionais e lágrimas derramadas, ficou demonstrado que o indicador “relações harmoniosas” sinalizou uma melhora considerável.

Todos os momentos em que “decisões” precisaram ser tomadas, ações “planejadas” e o “propósito coletivo” identificado, o grupo encontrou certa dificuldade provocada pela baixa criatividade, pela presença de modelos mentais capazes de

bloquear a geração de ideias e pelo receio da exclusão das professoras não presentes. Felizmente, o potencial de provocar atitudes e comportamentos capazes de viabilizar a transformação da aplicação da Pedagogia da Cooperação se fez presente. Por meio de seus princípios, procedimentos, processos e práticas, o grupo foi encontrando o caminho da criatividade, da decisão compartilhada, do planejamento conjunto e do compartilhamento de um propósito.

Como já mencionado, ao longo da aplicação da pesquisa, a comunicação e o diálogo harmonioso foram se aprimorando. O afeto foi surgindo. Como decorrência dessas transformações, as relações interpessoais foram se tornando mais e mais produtivas.

E os “acordos”, que no início do processo, eram tomados e depois questionados e não totalmente acatados, passaram a ser, gradualmente, mais respeitados. Como exemplo dessa situação, pode ser citada a priorização da inquietação do grupo. Após intensa análise de todas as inquietações levantadas, o grupo escolheu uma. No encontro seguinte, suas participantes abriram novamente a questão, questionando a escolha e, acabaram por mudar a inquietação escolhida.

Mas, toda vez que esse movimento se repetia, as focalizadoras souberam aproveitar as ricas oportunidades surgidas e, trabalhar com as professoras, os motivos e as consequências desse comportamento grupal, gerando aprendizagem e induzindo à mudança de atitudes. O resultado, ao final, foi um grupo muito mais maduro e capaz de fechar acordos mais consistentes.

Apesar das professoras já possuírem um longo período de convivência, alguns laços de amizade já consolidados, acreditamos que o processo proporcionado pela aplicação da pesquisa favoreceu a intensificação da prática de atitudes caracterizadas pelo respeito mútuo, comunicação harmoniosa e relações produtivas. Algumas verbalizações das participantes podem ser revisitadas para facilitar a percepção da melhoria ocorrida.

Na nossa percepção, os indicadores mais críticos do grupo observado são a “comunicação”, a “tomada de decisão” e o “propósito coletivo”.

Quando as oficinas foram iniciadas, o processo comunicacional do grupo mostrava certa disfuncionalidade, que podia ser percebida por comportamentos relacionados, principalmente, à dificuldade de escutar o outro. Mas, ao longo do processo, essa dificuldade foi melhorando e, no último encontro, percebia-se que as professoras já se escutavam com maior atenção e mais respeito.



O grupo tentava, no início do trabalho, tomar suas decisões de forma conturbada e bastante demorada. Aos poucos, com a intervenção das focalizadoras, esse quadro foi melhorando e, no último encontro, as professoras já buscavam o consenso com mais maturidade e equilíbrio.

O propósito pode ser citado com outro indicador que se mostrou fragilizado. Nos pareceu que essa dificuldade poderia ser atribuída a objetivos e sonhos não inteiramente compartilhados.

Ao término de cada encontro, as participantes eram convidadas a expressarem seus sentimentos no momento, por meio de uma só palavra. As expressões verbalizadas, nessas ocasiões, tais como “alegria e emoções”, dentre outras, vieram reforçar a avaliação dos pesquisadores de que o grupo estava, gradualmente, se engajando no processo e acreditando no encontro de soluções para suas inquietações.

Outra avaliação dos benefícios que a aplicação da pesquisa proporcionou ao grupo de professoras decorre da análise das respostas dadas aos Questionários I (Apêndice1) e II (Apêndice2) O Questionário I buscou mensurar o conhecimento do grupo acerca da Pedagogia da Cooperação antes da realização das oficinas e o Questionário II os mesmos conhecimentos após a realização das mesmas. A análise das respostas dadas pelo grupo mostra que esse conhecimento aumentou sensivelmente.

As três primeiras perguntas do Questionário I e II foram as mesmas, para que a melhoria dos conhecimentos a respeito da Pedagogia da Cooperação pudesse ser avaliada. No entanto, como os instrumentos não foram identificados, não nos foi possível verificar a melhoria de cada participante. Mas, de qualquer forma, mesmo não identificadas, algumas respostas podem ser comparadas.

1ª Questão - Para vocês a Pedagogia da Cooperação é:

A seguir, algumas respostas escolhidas aleatoriamente:

| Questionário I (Pré intervenção)  | Questionário II (Pós intervenção)  |
|-----------------------------------|--|
| Seria ajudar na educação de algo? | É compartilhar nossas inquietudes, em busca de soluções que atendam ao grupo.  |
| Um processo de ajuda conjunta.    | Levanta as inquietações de um grupo: conversar sobre as demandas, organizar as soluções junto com o grupo, colocar em prática o que foi combinado com o grupo. |

|                           |  |
|---------------------------|--|
| Andar junto, fazer junto. | É um trabalho coletivo de ajuda mútua, para identificar formas de trabalho que otimizem os resultados. |
|---------------------------|--|

2ª Questão - Como você acredita que a Pedagogia da Cooperação pode contribuir no seu trabalho?

| Questionário I (Pré intervenção)  | Questionário II (Pós intervenção)  |
|---|--|
| Fornecendo-me novos conhecimentos e direcionamentos para melhor condução do trabalho,                     | Contribui no sentido de poder expor, compartilhar seus anseios, necessidades, inquietações com o grupo/pessoas em busca de soluções criativas. |
| Com certeza, tudo que seja um ensinamento, uma busca contribui muito para o trabalho ficar com qualidade. | Ajudando a organizar de forma sistemática a cooperação entre o grupo.  |
| Em tudo que se referir com troca de experiência.  | Pode contribuir de forma prática com a elaboração e execução de projetos para melhoria das demandas do grupo.                                  |

3ª Questão - Como você acredita que a Pedagogia da Cooperação pode contribuir para o levantamento de demandas e elaboração de um Plano de Ação no Ambiente Escolar?

| Questionário I (Pré intervenção)  | Questionário II (Pós intervenção)  |
|---|--|
| Ainda não sei, estou curiosa para conhecer essa pedagogia, é nova para mim. | Acredito que a exposição dos anseios do grupo, o debate e a conversa ajudam a chegar em um momento que atende a necessidade maior.   |
| Nos proporcionando o conhecimento de novos caminhos.                        | Acredito que ouvindo todos e, principalmente, respeitando as individualidades, consegue se chegar a um senso comum. A Pedagogia da Cooperação nos proporciona isso.  |
| A colaboração de toda a equipe.   | A Pedagogia da Cooperação é relevante desde o momento em que levanta questões importantes no contexto do trabalho, trazendo soluções, fazendo-nos pensar, reavaliar e conduzir novas formas, descobrindo uma rede interativa que traz novos saberes. |

Ao compararmos as respostas às três primeiras questões dos Questionário I e II, fica fácil perceber que as respostas dadas ao segundo questionário demonstram a elaboração e incorporação, pelo grupo de professoras, de conceitos acerca da Pedagogia da Cooperação.

Para nós pesquisadoras, esta análise mostra-se muito promissora, uma vez que o conhecimento adquirido ou ampliado estimula a mudança de comportamento. O que faz com que o grupo de professoras esteja mais consciente da mudança e da importância do abandono do *status quo* paralisante.

Algumas expectativas do grupo, antes do início do processo:

- Aprender como cooperar com os outros para desenvolver um trabalho significativo.
- Aprender a cooperar.
- Troca de experiências, novas descobertas, aprendizagem e busca pelo novo, a fim de facilitar o trabalho pedagógico.
- Aprender um pouco mais, conhecer a experiência dos colegas.
- Aprender mais, para que possa otimizar o meu trabalho.

Ao se cotejar as expectativas levantadas pelo grupo com os depoimentos dados ao longo do processo e as respostas dadas ao questionário II, fica fácil inferir que a maioria, ou ainda, todas as expectativas foram parciais ou totalmente satisfeitas.

Algumas respostas do grupo, dadas ao final do processo, relacionadas com as expectativas levantadas no Questionário I:

Considerando suas expectativas ao iniciar este trabalho, o que você:

Sugere:

- Que vocês viessem e fizessem esse encontro com o turno contrário
- Que tenha mais momentos de dança e jogos para fortalecer os laços do grupo.

Critica:

- Não tenho crítica, gostaria que fosse do mesmo jeito.
- Trabalhar apenas com uma inquietação, mas com duas ou mais, de acordo com níveis. Inquietações mais fáceis e mais complicadas para se colocar em prática. Pois assim, poderíamos aprender outros modelos de se montar projetos.

Elogia:

- Estou muito feliz e tenho uma visão de coletividade diferente hoje. Mesmo achando que já fazia um trabalho diferenciado. Então ... acredito que estou aprendendo todos os dias e nesses encontros estou mais consciente do meu papel como educadora. Feliz por vocês escolherem aqui! Gostaria de ter feito o curso. Equipe muito boa que formaram! Quero mais! Voltem quando quiserem! Beijinhos, obrigada!
- Uma forma de metodologia diferente, um grupo tranquilo e aberto para novas descobertas.

As respostas do grupo foram agrupadas por sugestões, críticas e elogios. No que diz respeito às críticas, o que elas fazem, na verdade, é solicitar mais um processo (com o grupo do outro turno) e solicitar mais atividades, mais danças e mais jogos cooperativos. Por sua vez, as sugestões e elogios traduzem sentimentos de satisfação com o que foi vivido, gratidão pelo que receberam e validação do trabalho feito.

A análise das respostas dadas aos questionários permitem avaliar que estas contemplaram os objetivos do grupo de pesquisadoras, uma vez que os objetivos com a aplicação desses instrumentos consistiam em verificar se o processo havia agregado conhecimentos relacionados à Pedagogia da Cooperação e atendido às expectativas de suas participantes.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo aqui relatado teve como objetivo “identificar e validar as principais contribuições da Pedagogia da Cooperação ao processo de planejamento de ações educacionais de professores da Educação Infantil”.

Durante a realização da pesquisa, a maneira pela qual as práticas propostas foram vivenciadas, os comportamentos e depoimentos das professoras e a aderência de todos estes elementos aos princípios e valores da Pedagogia da Cooperação sinalizaram o alcance, pelos menos, parcial desse objetivo.

Além dos elementos acima mencionados, dois aspectos merecem ser destacados como potenciais contribuições da Pedagogia da Cooperação para todos aqueles que pretendam contribuir para o desenvolvimento de grupos de trabalho e para o planejamento de ações por estes empreendidas. O primeiro deles é a eficácia da metodologia para conduzir processos grupais destinados à geração de ideias e à tomada de decisão consensual. E o segundo é a relevância da Pedagogia da Cooperação para o desenvolvimento, consolidação e propagação de valores sociais.

Percebi que a Pedagogia da Cooperação, como arcabouço teórico e conjunto de práticas, foi sendo compreendida e apropriada gradualmente pelo grupo de professoras ao longo dos cinco encontros realizados.

As danças circulares e jogos cooperativos se mostraram apropriados para a consolidação de laços afetivos e o estabelecimento de relações interpessoais harmoniosas, requisitos essenciais para a prática consciente da cooperação.

Ao longo dos cinco encontros, a observação das focalizadoras se concentrou nos comportamentos que evidenciavam a presença de respeito mútuo, inclusão, comunicação, diálogo harmonioso, relações cordiais, propósito coletivo e respeito aos acordos.

A frequência e a maneira como o grupo vivenciou esses comportamentos (o respeito mútuo, a inclusão, a comunicação, o diálogo harmonioso, as relações cordiais, a criatividade, o planejamento, a tomada de decisão compartilhada, o propósito coletivo e o respeito) foram considerados como indicativos de uma maior ou menor presença da cooperação, ou seja, dos indicadores de cooperação.

Percepções da equipe responsável pela pesquisa e manifestações das professoras indicaram que, ao longo de todo o trabalho, as atitudes relacionadas com esses indicadores foram se aprimorando, de modo a tornar um grupo que já

demonstrava forte tendência à prática de ações cooperativas, em outro genuinamente cooperativo. E a presença da cooperação no seio daquele grupo certamente em muito facilitou a elaboração do plano de ação construído pelas professoras, a partir de ideias mais criativas e decisões tomadas por consenso.

Considero essa conclusão bastante promissora, uma vez que minha experiência com diversos grupos com os quais tenho trabalhado tem me mostrado que a aquisição ou ampliação do conhecimento possui um forte potencial para alavancar a tomada de consciência e a sensibilização para a mudança. Assim, creio que os resultados sinalizam o aprimoramento do nível de conhecimento acerca da Pedagogia da Cooperação e que aquele grupo se tornou mais capaz de promover significativas mudanças de comportamento. E que, por sua vez, essas mudanças seriam capazes de melhorar a convivência e aprimorar o trabalho do grupo pesquisado.

Adicionalmente, estão elencados a seguir, alguns depoimentos das participantes do processo, feitos espontaneamente ao longo dos encontros, que também vem confirmar a minha percepção relacionada à internalização dos valores cooperativos pelo grupo de professoras do JI 312N.

“É necessária a conversa para que entremos num acordo. ” “Não tem como trazer nossas inquietações se não temos um espaço de um ambiente de confiança. ” “Foi a preocupação com ela que me faz não fazer os movimentos”. “Sempre precisamos do outro. ” Senti um pouco de resistência, mas em seguida, depois de sentir que todas estavam presentes mesmo, eu consegui confiar, e aí foi relaxante. ”

Aos poucos, no encerramento de cada encontro, foi possível perceber expressões e ouvir comentários que traduziam o aumento da confiança, da segurança e a diminuição da resistência.

Nos momentos de *check in*, a frequência com que eram verbalizadas expressões como “confiança”, “expectativa” e “esperança” se tornava cada vez maior, revelando o desenvolvimento do grupo, sinalizando que a maioria das professoras que o constituíam estavam mobilizadas para a prática crescente de valores cooperativos.

Penso que, ainda, vale a pena registrar comentário feito por uma professora ao preencher o Questionário II (aquele destinado a aferir os conhecimentos adquiridos com o processo desenvolvido). Ao responder ao questionamento “como você acredita que a Pedagogia da Cooperação pode contribuir no seu trabalho? ”, ela respondeu: ” ajudando a organizar de forma sistemática a cooperação entre o grupo. ”

Outro momento do grupo que, particularmente, muito chamou a minha atenção foi a dinâmica do processo vivenciado pelo grupo de professoras quando estas foram convidadas a eleger, dentre todas as inquietações surgidas, qual lhes era a mais significativa.

Inicialmente, as inquietações escolhidas pelo grupo foram duas: “Como compartilhar mais entre professoras de turnos diferentes?” e “Como fazer para que a professora de contrato temporário fique durante os dois anos de contrato na mesma escola?”. Todavia, depois de já terem optado por essas duas inquietações, as professoras reabriram a discussão, demonstrando certa insatisfação e mencionando eventuais impossibilidades, por meio de declarações, tais como “essa inquietação aí depende só da direção e do GDF”.

Percebendo o momento de resistência do grupo, uma das focalizadoras o convidou para participarem de um Pinakari, buscando tranquilizá-lo e preparar suas integrantes para continuar a atividade.

Terminado o momento Pinakari, uma das professoras lembrou de uma outra inquietação - “como as crianças podem ter mais tempo no parquinho de areia?” - que havia sido relegada por ter sido qualificada como “a mais simples de resolver”. Rapidamente, todas decidiram que essa era a inquietação que deveriam contemplar no plano de ação.

Esta decisão grupal trouxe considerável frustração para a equipe de focalização, que julgou que o grupo de professoras tinha optado naquele momento por algo mais simples, algo que estava no seu nível de governabilidade, abrindo mão de inquietações que, verdadeiramente, eram mais significativas.

E, com a frustração, veio também um angustiante dilema para as focalizadoras. Insistir no processo decisório, procurando dividir com o grupo a percepção de que elas estava apenas escolhendo o caminho mais fácil e incentivá-las a pensar em formas de trabalhar as outras inquietações, aquelas mais desafiadoras? Ou deixar que o grupo se tornasse protagonista de seu processo, usufruindo de uma autonomia recém conquistada, e que pode ser considerada uma atitude reveladora do progresso grupal?

A equipe de focalização optou pela segunda alternativa, partindo do princípio de que a focalização não deve se impor às questões definidas como importantes pelo próprio grupo. Dessa forma, o procedimento de ser “mestre-e-aprendiz” foi então respeitado. As focalizadoras, conscientes de que sua tarefa se reduz a zelar pela

manutenção do foco do grupo, mas que esse foco é do grupo, respeitou e valorizou a decisão grupal.

Mas, não foi fácil. Essa escolha da inquietação do grupo nos trouxe uma tremenda inquietação, que posteriormente foi foco de nossas reflexões e discussões e que, agora, desejo trazer para eventuais leitores deste trabalho: “O focalizador deve orientar e manter o foco do grupo”. É esta a sua primordial tarefa. Mas, até onde vai essa orientação, quais são os limites da focalização? Em uma situação como essa, o que é prioritário, zelar pela qualidade do produto que vai ser gerado (no caso, elaborar o plano de ação a partir de uma inquietação mais significativa para o trabalho do grupo) ou zelar pelo processo de grupo, possibilitando que ele vivencie fenômenos que lhe farão crescer como indivíduos e grupos essencialmente cooperativos (no caso, investir no desenvolvimento do protagonismo, autonomia e tomada de decisões grupais consensuais?).

Como o trabalho com o grupo de professoras do JI 312N foi realizado ao longo de apenas cinco encontros, num curto período de tempo (cerca de um mês) e terminou exatamente com a elaboração do plano de ação destinado a resolver ou minimizar a inquietação identificada pelo grupo, só pode ser aplicado o primeiro ciclo da metodologia utilizada pelo grupo de focalização, a Pesquisa-Ação. Este ciclo corresponde às etapas de planejamento-execução-monitoramento-avaliação. Dessa forma, eventuais melhorias no plano de ação proposto só poderiam ser realizadas se fosse dada continuidade à pesquisa, a partir do desenvolvimento de outros ciclos da pesquisa.

Da mesma forma, o alcance ou não do objetivo do presente trabalho, poderia ser melhor avaliado, a partir de uma ou mais repetições das etapas do ciclo da Ação-Pesquisa, o que certamente viabilizaria eventuais ajustes nas ações propostas e, conseqüentemente, aumentaria as probabilidades de desenvolvimento do grupo pesquisado.

É bom que se ressalte também que, como este trabalho está sendo escrito logo após o último encontro do grupo de professoras, não foi possível analisar os resultados da pesquisa em médio e longo prazo. Todavia, o que foi colhido durante as oficinas muito me tranquiliza, por me dar a certeza de que o grupo ficou mais preparado a assumir o protagonismo dos processos educacionais desenvolvidos na escola em que a pesquisa foi realizada.



Certamente, julgo que as 20 horas destinadas ao desenvolvimento do trabalho representaram uma carga horária adequada para que, no término do processo, o grupo estivesse consciente e sensibilizado para a incorporação da Pedagogia da Cooperação e tivesse adquirido o conhecimento demandado pela sua prática. No entanto, julgo que, como forma de consolidar esses aprendizados e fazer com que as atitudes e comportamentos reformulados sejam realmente incorporados ao dia a dia das profissionais, seria desejável a realização de mais algumas oficinas de trabalho com o grupo.

A propósito dessa inquietação, que é compartilhada por toda a equipe de focalização, no último encontro foi recomendado às professoras que se empenhassem na busca permanente pelo fortalecimento de alianças e parcerias, que seguissem caminhando pela trilha da Pedagogia da Cooperação e procurassem sempre utilizar novos instrumentos, técnicas e possibilidades de intervenção na escola.

Outro fator restritivo enfrentado pela nossa equipe foi o fato de as oficinas terem sido realizadas na escola em que as professoras trabalham. Esta situação facilitou que variáveis da dinâmica do jardim de infância, vez por outra, interferissem no processo que estava sendo vivenciado pelo grupo. Para exemplificar, a necessidade de atender pais de alunos que chegavam à escola desejando conversar com a professora do filho, eventuais emergências na escola que demandassem a presença de uma das professoras, o próprio ruído provocado pelas atividades das crianças chamando a atenção das professoras representaram algumas das situações com potencial para prejudicar o desenvolvimento das oficinas.

Todavia, se existiram variáveis que poderiam ter interferido negativamente no processo, também se fizeram presentes as variáveis com poder de impactar positivamente o processo. Dentre estas, alguns comportamentos assumidos pelas professoras, tais como, motivação, engajamento, entusiasmo e compromisso com a causa da educação infantil, muito colaboraram para os resultados obtidos.

Ao longo dos cinco encontros realizados, fui percebendo o efeito produzido pela Pedagogia da Cooperação no grupo de professoras e hoje posso inferir os benefícios que a aplicação dessa abordagem trará para suas atividades docentes. Esta percepção resulta da minha cuidadosa observação do processo vivido pelo grupo, bem como dos depoimentos espontâneos das professoras.

Quanto ao alcance do objetivo da pesquisa, o de identificar e validar as principais contribuições da Pedagogia da Cooperação ao processo de planejamento

de ações educacionais de professores da Educação Infantil, acredito que ele foi atingido.

A interiorização dos valores cooperativos pelas professoras, o desenvolvimento e amadurecimento do grupo, a observação do desenvolvimento dos indicadores de cooperação, a aquisição dos conhecimentos relacionados à Pedagogia da Cooperação e, principalmente, o plano de ação construído pelas professoras ao final do processo, me faz crer que esse objetivo foi alcançado.

Para mim, participar dessa experiência foi desafiador, em alguns momentos angustiante, mas, sem dúvida, enriquecedor. Aprendi que para promover cooperação é preciso, antes de tudo, viver a cooperação. A nossa equipe de pesquisadoras viveu pequenos conflitos, opiniões divergentes, ritmos diferentes e verdades dissonantes. Reconheço que nós quatro tivemos que nos empenhar para manter o respeito, a harmonia, o diálogo construtivo, o exercício do desapego das próprias ideias e a prática da comunicação não-violenta.

De certa forma, sinto que dentro do meu restrito raio de influência e das minhas escassas possibilidades, contribuí para a criação de um mundo mais cooperativo. Esta minha otimista avaliação decorre da minha crença no poder da Pedagogia da Cooperação de multiplicar valores cooperativos. Espero que nosso processo, junto ao grupo de professoras da JI 312N, tenha cumprido esse papel, tenha multiplicado valores cooperativos. E, mais ainda, também espero que as professoras deem continuidade a esse fluxo, garantindo um efeito multiplicador ao repassar esses valores para seus alunos que, por sua vez, irão compartilhá-los com suas famílias e assim por diante.

Ao participar da condução das oficinas, experimentei a força das Práticas da Pedagogia da Cooperação, instrumento poderoso que possibilita a revisão de comportamentos não funcionais e reforça valores positivos. Aprendi também que o grupo é sempre sábio, que não podemos manipulá-lo, não podemos impor nossas ideias. Na sua sabedoria, o grupo vai sempre, de um jeito ou de outro, encontrar o seu caminho.

Todo o processo, desde o planejamento, passando pela realização e, finalmente, chegando à avaliação das oficinas, me mostrou a importância do trabalho cooperativo e como foi relevante trocar ideias e percepções com minhas parceiras de equipe sobre o caminho que o grupo ia percorrendo.

Apreendi, também, a reconhecer a relevância do papel do focalizador, a importância de suas várias atribuições, como preparar, planejar, conduzir, observar, avaliar e apoiar.

Me orgulho muito por ter contribuído para que o grupo de professoras do JI 312N alcançasse o objetivo que lhe foi proposto, o de identificar uma inquietação que, naquele momento, lhe fosse relevante e, em seguida, buscar soluções.

No término do processo, tive o imenso prazer de me despedir de um grupo mais seguro, alegre, engajado e esperançoso. E eu também saí fortalecida e confiante na minha habilidade de conduzir processos grupais por meio da aplicação da Pedagogia da Cooperação, apoiada em seus Princípios, Processos, Procedimentos e Práticas.

## REFERÊNCIAS

- BALDISSERA, A. Pesquisa-Ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em: 8 out. 2017.
- BROWN, J.; ISAACS, D. **The world café: shaping our futures through conversations that matter**. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2005. Disponível em: <<http://www.theworldcafe.com/wp-content/uploads/2015/07/sofdownload1.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2017.
- BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**. São Paulo: Palas Athena, 2013.
- BROTTO, F.O. **Pedagogia da Cooperação: Cultivando um mundo onde todos podem VenSer juntos**. Florianópolis: Projeto Cooperação, 2016. Disponível em: <<http://www.projetocooperacao.com.br/publicacoes/a-pedagogia-da-cooperacao-construindo-um-mundo-onde-todos-podem-venser/>>. Acesso em: 8 set. 2017.
- BUBBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Editora Moraes, 1974.
- DEWEY, J. **How we think: Buf how we think falo**. [S.l.]: Prometheus Books, 1933.
- ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.
- FOGAÇA, J. Pesquisa-ação. **Canal do Educador**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2017.
- FROM, E. **A anatomia da destrutividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1973.
- FUNGHETTO, S. S.; FONSECA, D. M. Pesquisa e ação pedagógica: concepção e prática da Iniciação Científica. **Univ. Hum.**, Brasília, v. 5, n. 1/2, p. 1-13, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.2em1consultoria.com.br/wp-content/uploads/2017/06/Pesquisa-e-A%C3%A7%C3%A3o-Pedagogica-Concep%C3%A7%C3%A3o-e-pratica-da-Inicia%C3%A7%C3%A3o-Cientifica.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **The Action Research Planner**. Geelong (Aust): Deakin University Press, 1990.
- LEITE, C. A.; FONTOURA, H. A.; SOUZA, M. C. S. B. O Desenvolvimento Profissional dos Professores e o uso da Pedagogia da Cooperação no ensino das ciências nas escolas. **Revista Digital da CVA – Ricesu**, v. 8 n. 30, dez. 2013. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/248/176>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

MATURANA, H. **Emociones y lenguaje em educacion y politica**. Santiago: Hachete, 1990.

MATURANA, H. **Ética, Tecnologia y sociedade**. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile, 2002.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Ed. Círculo do Livro, 1989.

ROGERS, C. Defining reflection: another look at John Dewey and reflecting thinking. **Teachers College Record**, Nova York, v. 104, n. 4, p. 842-866, jun. 2002. Disponível em: <>. Acesso em: 8 set. 2017.

ROMAN, M. **O que é pesquisa-ação**. 2012. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/MirelaRoman/o-que-pesquisaaao>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

SANTOS, A. P. O que são Danças Circulares. **Dança Circular na UFABC**. Disponível em: <<https://dancacircularufabc.wordpress.com/o-que-sao-dancas-circulares/>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

SELENER, D. **Participatory action research and social change: an action research and social change approaches and critique**. Nova York: Cornell University, 1992

WOSIEN, B. **Dança: um caminho para a totalidade**. São Paulo: Triom, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. Brasília: Atlas Editora, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 14 jul. 2017.

**APÊNDICE 1****PÓS-GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO & METODOLOGIAS  
COLABORATIVAS****TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO****A Pedagogia da Cooperação como Metodologia para o Levantamento de  
Demandas e Elaboração de um Plano de Ação em Ambiente Escolar****Questionário Pré-Intervenção**

Para você a Pedagogia da Cooperação é:

---

---

---

Como você acredita que a Pedagogia da Cooperação pode contribuir no seu trabalho?

---

---

---

Como você acredita que a Pedagogia da Cooperação pode contribuir para o levantamento de demandas e elaboração de um Plano de Ação no Ambiente Escolar?

---

---

---

Quais suas expectativas ao participar deste trabalho?

---

---

---

**APÊNDICE 2****PÓS-GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO & METODOLOGIAS  
COLABORATIVAS****TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO****A Pedagogia da Cooperação como Metodologia para o Levantamento de  
Demandas e Elaboração de um Plano de Ação em Ambiente Escolar****Questionário Pós-Intervenção**

Para você a Pedagogia da Cooperação é:

---

---

---

Como você acredita que a Pedagogia da Cooperação pode contribuir no seu trabalho?

---

---

---

Como você acredita que a Pedagogia da Cooperação pode contribuir para o levantamento de demandas e elaboração de um Plano de Ação no Ambiente Escolar?

---

---

---

Considerando suas expectativas ao iniciar este trabalho, o que você:

Sugere:

---

---

---

Critica:

---

---

---

Elogia:

---

---

---



## ANEXO 1

### IN – QUIET - AÇÕES

1. Por que não podemos passear mais com as crianças?
2. Será que podemos fazer uma coordenação fora da escola?
3. Como colocar uma biblioteca na escola?
4. Tem como ter uma piscina?
5. Como ter reunião com os pais sem crianças?
6. Minha saída da escola/sala de aula restrição, o que fazer?
7. Como colocar uma piscina na escola?
8. Como orientar as famílias na educação do aluno?
9. Construção da sala de balé.
10. Por que não pode colocar um ar condicionado no puxadinho?
11. Número elevado de alunos em sala de aula.
12. A SEDF, enviar para a escola profissionais.
13. Será que pode ter lanches mais gostosos ainda? Tipo pizza, tortas, bolo, quibe...
14. Tem como fazer uma biblioteca na escola?
15. Gostaria de poder ficar com as professoras de contrato temporário na escola.
16. Tem como arrumar a sala antes de sair?
17. Podemos ter mais momentos de descontração juntas?
18. Poderíamos ter mais tempo na informática?
19. A greve dos funcionários da JF dificulta as atividades das crianças?
20. Será que podemos ter um(a) professor(a) de informática?
21. O que fazer para o pátio ficar menos quente?
22. Por que nosso convívio não continua fora do trabalho?
23. Por que é tão difícil cumprir horário?
24. Nossas reuniões com os pais poderiam ser no sábado?
25. O parquinho precisa de brinquedos novos?
26. A falta do brincar das crianças em casa atrapalha o andamento das atividades em sala de aula?
27. Como contribuir para tornar a aprendizagem mais significativa?
28. O que podemos fazer para ajudar nossa colega (P)?
29. Posso pedir um monitor?

30. Como melhorar nossa relação professor/pais?

31. O que fazer para o pátio ficar menos quente?

32. Coordenação pedagógica coletiva para os dois turnos seria melhor?

33. Por que nosso convívio não continua fora da escola?

34 O que fazer com uma professora inexperiente?

35. Compartilhar dos dois turnos como podemos melhorar?

Resultado: Como ter mais tempo (dias) para as crianças brincarem no parque de areia?

## ANEXO 2

O que criar?

Um projeto criado pelas professoras/alunos e desenvolvido no parque.

Professores e alunos brincarem juntos no parque.

Momentos de leitura no parque.

Matemática no parque.

Cobertura para o parque.

Uma piscina, mesmo que de plástico.

Quando a professora de informática pode fazer parte do quadro de horário.

Criar mais dias.

Aumentar o horário.

Opção individual de adesão.

O que manter?

Manter os dias que já temos e com os horários.

Poderíamos manter os dias, mas com aumento de horário.

Embora concorde em manter o que já temos, sinto falta de um horário para atendimento para informática.

Manter os dias e acrescentar no mínimo mais um dia ou todos os dias.

O que mudar?

Parque de areia se possível todos os dias ou 3 vezes na semana.

Caso manter dois dias, aumentar o tempo.

Piso emborrachado, com um tanque de areia ou grama sintética.

Retirar o trepa-trepa.

Colocar mais escorregadores.

Gangorra.

Espaço para basquete/futebol.

Ampliar o espaço transformando o parque em um centro esportivo. Mantendo um espaço com areia.

Seleção:

Manter: Manter os dias com aumento de horário.

Mudar: Revitalizar o parquinho (todas as opções do grupo sobre a área para esporte).

Criar: Acrescentar mais um dia.

Projeto deverá contemplar:

Reorganização dos horários e dias de parque de areia;

Mais tempo para as crianças brincarem livremente;

Utilizar tanto o parque alternativo e o parque de areia (alternando as turmas por semana caso haja necessidade)

Produtividade das crianças flui mais;

Respeitar as diferenças das turmas/professoras.

Rever os horários e deixar conforme a disponibilidade das turmas e conforme meteorologia.

Respeitar as crianças.

Não atrapalhar a rotina da sala.

Tudo conforme o planejamento semanal da turma/professora.

Adaptações podem ser feitas em qualquer época do ano.