

Aprendizagem Cooperativa

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM
NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO



PATRICIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA – CRISTIANE PAIVA ALVES – FABIO LUIZ DE ALMEIDA BERTAGINI
HELIA BRUNA DOMINGUES DE OLIVEIRA – LUCIANA DE VITO ZOLLNER
MATEUS MOTA FERREIRA – MARIA IZABEL CAVA PARI DE PAULA (NINA)
NATASHA CINTI DE SÁ – STEFANI CAROLINE DA SILVA SOUSA
THIAGO CORADO LIMA – VINICIUS HENRIQUE DOS SANTOS



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

APRENDIZAGEM COOPERATIVA:
UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO/
APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA
PÓS-GRADUAÇÃO

Patricia Unger Raphael Bataglia
Cristiane Paiva Alves
Fabio Luiz de Almeida Bertacini
Hélia Bruna Domingues de Oliveira
Luciana de Vito Zollner
Mateus Mota Ferreira
Maria Izabel Cava Pari de Paula
Natasha Cinti de Sá
Stefani Caroline da Silva Sousa
Thiago Corado Lima
Vinicius Henrique dos Santos

APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO/ APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2026



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Diretora

Dra. Ana Clara Bortoleto Nery

Vice-Diretora

Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Franciele Marques Redigolo

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

Parecerista

Profa. Dra. Aline de Novaes Conceição

Professora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - UNESP/Campus de Marília.

Profa. Dra. Ana Cláudia Saladini

Professora Associada do Departamento de Estudos do Movimento Humano, no Centro de Educação Física e Esportes, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Professor Aposentado do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) - UNESP/Campus de São José do Rio Preto. Professor Voluntário na Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - UNESP/Campus de Marília.

Ficha catalográfica

A654 Aprendizagem cooperativa : uma experiência de ensino/aprendizagem no contexto da pós-graduação /
Patricia Unger Raphael Bataglia ... [et al.] – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura
Acadêmica, 2026.
185 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-686-2 (Impresso)
ISBN 978-65-5954-687-9 (Digital)
DOI <https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-687-9>

1. Trabalho de grupo na educação. 2. Aprendizagem ativa. 3. Ensino - Metodologia. 4. Ensino superior. 5. Educação - Pós-graduação. I. Bataglia, Patricia Unger Raphael.

CDD 371.36

Telma Jaqueline Dias Silveira –Bibliotecária – CRB 8/7867

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Os textos que geraram esse livro foram construídos na disciplina Aprendizagem Cooperativa: metodologia de ensino, fundamentos e pesquisas proposta no ano de 2025 pelas professoras Patricia Unger Raphael Bataglia e Cristiane Paiva Alves no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP de Marília. Iniciamos a disciplina com a ideia de proporcionar de fato uma experiência de Aprendizagem Cooperativa, mas o grupo foi nos mostrando que faríamos mais do que o planejado! A cada semana, professoras e estudantes construíram uma vivência que gerou este livro.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
INTRODUÇÃO - DE ONDE NASCEM OS SONHOS?	17
CHECK-IN: COMO CHEGAMOS?	23
A CONFUSÃO EM NÓS	47
“EU SEI QUE É PRA SEMPRE, ENQUANTO DURAR, EU PEÇO SOMENTE O QUE PUDER DAR” 	53
COMO CONVIDAR UM QUADRADO A SAIR DA CAVERNA DA PLANOLÂNDIA?	59
O CORPO ESTRANHO	65
O EQUILIBRISTA.....	69
ÉTICA, CABELO E ANZOL.....	73
SEMPRE COMO UM FIM E NUNCA COMO UM MEIO... ..	77
A PARTIR DE HOJE É PROIBIDO FALAR.....	81
EM BUSCA DE SOL ENTRE RABISCOS	85
DEVERIA TER CONVERSADO COM O RATO.....	91
ENTRE GALINHAS E ILHAS DESERTAS	95
QUEBRA-CABEÇA.....	101

COMO AVALIAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA	
DA COOPERAÇÃO?.....	105
VISÕES DE UM CONFLITO	103
O QUE É SER VIOLENTO?.....	119
O FOTÓGRAFO	123
O QUE EU VI, O QUE ELES VIRAM	127
PASSOS PARA A RODA.....	133
SOMOS DIFERENTES, MAS O PORQUÊ NOS CONECTA.....	137
A ALEGRIA É CONTAGIANTE, MAS PRECISA SER	
PRESERVADA	145
DESCRIÇÃO DE SENTIMENTOS	149
NÃO DÁ PARA BRINCAR DE GANGORRA SOZINHO!.....	155
ÚLTIMO ATO: COMO SE ENCERRA UMA DISCIPLINA?	167
CHECK-OUT: COMO SAÍMOS?	171
QUEM SOMOS NÓS	181

PREFÁCIO

*Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre
Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências/Departamento de Educação/Campus Bauru*

Receber o convite para prefaciar um livro como esse foi um presente! Que alegria senti ao ler essas linhas e compreender a alma desse projeto sobre a magia do encontro e sobre como o conhecimento ganha vida e sentido quando é tecido a muitas mãos e muitos corações. Comecei a lê-lo quando a Patrícia me enviou e, mesmo com a agenda lotada, não consegui parar e devorei cada palavra até o último capítulo. Ficou explícito na leitura que há encontros que não marcam apenas a agenda, marcam as pessoas e sua vida pessoal e acadêmica ao demonstrar que a Educação pode ser, antes de tudo, um ato de coragem coletiva e amor às novas gerações pela proposição de novidades. Afinal, como afirma Piaget “o principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram” (Piaget, 1970, p. 53).

A ideia de escrita deste livro surgiu a partir da disciplina de Aprendizagem Cooperativa, ofertada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) do Campus

de Marília, sob responsabilidade das professoras Patrícia Unger Raphael Bataglia e Cristiane Paiva Alves, mas tomou uma forma própria, como um organismo vivo. Um grupo de mestrandos, doutorandos e uma aluna especial – com suas bagagens únicas de educador físico, psicólogo, atriz, físico, pedagoga, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga – descobriu, em meio a teoria e metodologias, algo ainda mais importante: a química rara da cooperação autêntica. Perceberam que aquele espaço não merecia apenas um artigo acadêmico; pedia, talvez, um testemunho, uma “escrevivência”, como proposta por um de seus membros.

Inspirados pelo conceito de Conceição Evaristo, eles se lançaram à tarefa de “escrever de nós”. Este livro, portanto, é mais do que uma obra sobre a Aprendizagem Cooperativa; é a sua própria encarnação. É a teoria respirada, vivida e transbordada em narrativas. Cada capítulo é um fio de uma mesma teia, bordado por uma das vinte e duas mãos que o compuseram, ainda que nem todas o tenha escrito, revelando a beleza complexa e imperfeita do seu avesso. É um livro de muitas vozes!

No capítulo de introdução “DE ONDE NASCEM OS SONHOS?” essas vozes falam de *check-ins*, de como se encontram ao chegar, da pedagogia do caracol e o tempo, da potência revolucionária da escuta e da beleza de se sentir pequeno diante de um céu de possibilidades, das rodas, das jornadas, dos cafés e da estrada! É um convite à leitura que, acreditem, vale grandemente a pena!

O capítulo “A CONFUSÃO EM NÓS”, de Patrícia e Vinícius, parte de uma vivência concreta na disciplina, por meio da dinâmica do barbante que forma uma teia, para explorar a “confusão” interna que sentimos quando somos desafiados a sair de um modelo individualista e competitivo e entrar em um modelo cooperativo. É um relato marcante de que a cooperação não é um método simples e fácil, mas um caminho de transformação pessoal e pedagógica.

Fábio, no capítulo “EU SEI QUE É PRA SEMPRE, ENQUANTO DURAR, EU PEÇO SOMENTE O QUE PUDER DAR”, título que li no ritmo da música¹, fala sobre a necessidade de uma presença autêntica

¹ Música da banda brasileira Titãs - “Porque eu sei que é amor” (2009). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XTYVpIhBj1s> acesso em 30 jul. 2025.

e generosa na construção da aprendizagem cooperativa, consciente de sua participação em algo que, embora efêmero em sua forma concreta (eu sei que é pra sempre, enquanto durar...), tem o poder de marcar positivamente a trajetória daqueles com quem se encontram. É sobre a beleza e a responsabilidade de “dar o que se pode” no aqui e agora, confiando no poder transformador do coletivo (eu peço somente, o que eu puder dar...)

O capítulo “COMO CONVIDAR UM QUADRADO A SAIR DA CAVERNA DA PLANOLÂNDIA?” de Bruna e Vinícius, é uma fábula e metáfora crítica sobre os desafios de transitar de um modelo educacional centrado nos sujeitos para uma concepção cooperativa e comunitária, convidando a todos nós a repensarmos nosso lugar no mundo e na Educação, saindo de nossas próprias cavernas quadradas para dançar e construir na roda circular da cooperação.

Luciana, em “O CORPO ESTRANHO” nos apresenta uma meta-reflexão sobre o seu próprio processo de “escrevivenciar”, focando o desafio metodológico e existencial de escrever cooperativamente em um mundo acadêmico e social que valoriza o individual e, muitas vezes, a competição.

A Prof.^a Patrícia, em “O EQUILIBRISTA”, nos apresenta uma reflexão sintética e profunda sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva do desenvolvimento integral e sobre o papel do educador nesse processo. Ela usa a imagem central do equilibrista para explicar um conceito piagetiano fundamental, a equilibração majorante e, ao mesmo tempo, metaforizar a experiência vivida ao longo da disciplina. O capítulo seguinte, “ÉTICA, CABELO E ANZOL”, também da Prof.^a Patrícia, traz uma reflexão culturalmente sensível sobre a natureza da ética, da moral e dos valores, usando um conto de Mark Twain como ponto de partida para uma discussão que é central para a educação e para a convivência em sociedade e elevando a discussão para uma esfera filosófica crucial para a Psicologia da Moralidade.

No capítulo “SEMPRE COMO UM FIM E NUNCA COMO UM MEIO”, Mateus e Patrícia, também se remetem à esfera filosófica, ao buscarem conectar a aprendizagem cooperativa ao Imperativo Categórico, proposto por Immanuel Kant, argumentando que a cooperação verdadeira

não é apenas uma estratégia eficaz, mas uma obrigação moral. Nesse sentido, não se coopera somente porque é mais eficiente ou mais divertido, mas porque é o certo a se fazer. É a expressão prática de uma convicção profunda de que cada ser humano possui uma dignidade inalienável que deve ser honrada em todas as interações. É a antítese filosófica da exploração e do egoísmo.

Natasha, em “A PARTIR DE HOJE É PROIBIDO FALAR”, também evoca Kant e faz uma bela costura teórica trazendo a contribuição de Piaget sobre a cooperação e o modelo do grupo de transformações lógicas INRC (Identidade, Negação, Recíproca e correlata), a partir da reversibilidade lógica, complementando como o princípio moral teleológico de Kant de tratar o outro sempre como um fim em si mesmo e nunca como meio. A escuta verdadeira, sensível e atenciosa é a aplicação prática desse princípio, argumentando que o caminho para a cooperação não está em suprimir as diferenças, mas em desenvolver a capacidade intelectual de entendê-las e coordená-las.

A Prof.^a Cristiane e Mateus, no capítulo, “EM BUSCA DE SOL ENTRE RABISCOS”, falam sobre pertencimento, flexibilidade e a busca compartilhada por sentidos. Por meio da imagem do girassol e da referência à obra de Van Gogh, os autores argumentam que a cooperação é um ato de coragem criativa, no qual a aprendizagem individual ganha profundidade e beleza ao ser compartilhada e entrelaçada com a dos outros.

Em “DEVERIA TER CONVERSADO COM O RATO”, Vinicius, realiza uma análise de uma fábula de Paulo Coelho, a utilizando como lente para examinar os princípios fundamentais e os fracassos da cooperação quando não há inclusão das potencialidades de todos do grupo. É sobre entender que a ratoeira de um é, inevitavelmente, o problema de todos.

Nina e Natasha relatam uma experiência didática vivida na disciplina que ilustra como os princípios da Aprendizagem Cooperativa são colocados em ação para transformar uma sala de aula em um “laboratório de pensamento, emoção e convivência”. No capítulo “EM UMA ILHA PERDIDA NÃO SE PODE PERDER A COMPETÊNCIA SOCIAL”, demonstram que a competência social – a capacidade de interagir, nego-

ciar, argumentar e chegar a consensos – não é um dom (inato), mas uma competência que se desenvolve por meio de estruturas e experiências intencionais. Da mesma forma, Stefani e Thiago, em “QUEBRA-CABEÇA” relatam uma atividade proposta em uma das aulas da disciplina na qual duplas recebem letras para formar palavras, mas falta sempre uma peça, obrigando a colaboração entre todos. Assim, para que cada dupla encontrasse a própria palavra, seria preciso que todos cooperassem entre si.

Em “COMO AVALIAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO?”, escrito por Nina, é abordado um dos pilares mais resistentes à mudança no nosso sistema educacional: a avaliação. Nina desmonta a lógica punitiva e competitiva da avaliação tradicional e constrói, peça por peça, um novo modelo alinhado com os princípios da cooperação.

Em “VISÕES DE UM CONFLITO”, Vinícius e Bruna, desafiam a visão negativa tradicional do conflito, o reposicionando não como um problema a ser eliminado, mas como o motor essencial da aprendizagem cooperativa e do desenvolvimento tanto dos alunos quanto dos professores. Eles concluem que “vivemos em conflito” não como uma condenação, mas como uma celebração da dinâmica viva e imprevisível de uma comunidade que aprende junta.

Fábio e Bruna em “O QUE É SER VIOLENTO?” abordam a multifacetada questão da violência, a partir de violências cometidas no dia a dia, contra nós-mesmos, contra nossos colegas, contra alunos e contra grupos marginalizados. É um capítulo que argumenta que a verdadeira mudança social começa com uma autopercepção aguçada e com o compromisso de se avaliar a própria linguagem e as próprias atitudes.

Em “O FOTÓGRAFO”, Bruna nos faz um alerta de que qualquer pedagogia da cooperação deve começar pelo respeito incondicional aos limites do outro. Antes de aprendermos a trabalhar juntos, precisamos aprender a não invadir, a perguntar, a ouvir um “não” e a valorizar tanto os que performam no palco quanto os que, como a protagonista da história que conta (Mel), produzem a magia nos bastidores.

O capítulo “O QUE EU VI, O QUE ELES VIRAM”, escrito por Natasha e Stefani, demonstra que antes de cooperar em tarefas, os grupos

precisam aprender a se ver e a se reconhecer. Por meio de uma dinâmica realizada na disciplina analisam que o reconhecimento mútuo é a base para a construção da identidade individual e do tecido coletivo necessário para a cooperação, onde cada um é convidado a se conhecer melhor através do olhar generoso e, por vezes, desconcertante, do outro.

Em “PASSOS PARA A RODA”, Bruna e Cristiane, narram a experiência de uma dinâmica de aquecimento que começa com movimentos descoordenados e individuais e culmina na formação de uma roda coletiva. Esse movimento físico serve como uma metáfora estrutural para todo o processo de aprender a cooperar: é uma jornada de sair do próprio isolamento e se voltar intencionalmente para o encontro com o outro.

Mateus e Nina, em “SOMOS DIFERENTES, MAS O PORQUÊ NOS CONECTA”, apontam que a jornada de cooperação começa com a coragem de se mostrar, com suas forças e vulnerabilidades, e a habilidade de se interessar genuinamente pelo outro, ouvindo seus porquês. Nesse sentido, a diversidade se faz ponto central e não é apenas aceita, mas celebrada como fonte de sentido, transformando um grupo de indivíduos em uma comunidade capaz de criar algo maior do que qualquer um poderia produzir sozinho: o bordado!

No capítulo “A ALEGRIA É CONTAGIANTE, MAS PRECISA SER PRESERVADA”, Vinícius nos convida a resgatar a criança curiosa e entusiasmada que habita em cada aprendiz e em cada educador e a integrar, de forma equilibrada, no ambiente educacional tornando a aprendizagem não apenas séria, mas também profundamente alegre e significativa. Vinícius me fez lembrar de Snyders (1988), em “A alegria na escola”, e sua pedagogia progressista que resgata e destaca a alegria como meio e possibilidade da Educação.

Em “DESCRIÇÃO DE SENTIMENTOS”, Stefani e Cris, realizam uma análise teórica e experiencial da Comunicação Não-Violenta (CNV), a posicionando como uma postura ética transformadora fundamental para a criação de ambientes educacionais cooperativos, éticos e verdadeiramente humanos, na qual a linguagem é forma e conteúdo.

O capítulo “NÃO DÁ PARA BRINCAR DE GANGORRA SOZINHO!”, escrito pelo Thiago, trata de uma reflexão crítica sobre a cultura individualista e hierárquica na pós-graduação e defende a Aprendizagem Cooperativa como uma ferramenta de humanização e resistência dentro desse ambiente.

Vinícius, em “ÚLTIMO ATO: COMO SE ENCERRA UMA DISCIPLINA?” realiza um verdadeiro ensaio filosófico provocativo que usa o duplo sentido da palavra “disciplina” para questionar as estruturas de poder na Educação e celebrar a experiência transgressora vivida na disciplina de Aprendizagem Cooperativa que deu origem a esse livro.

Por fim, porém em um movimento que não se encerra, é realizado o “CHECK-OUT: COMO SAÍMOS?” no qual os autores realizam uma síntese viva e emocionante de toda a transformação promovida pela disciplina. Cada depoimento é um testemunho poderoso de que a vivência foi muito além do acadêmico, tocando o núcleo da identidade de cada um como educador e ser humano.

Tão fantásticos quanto os capítulos são os desenhos que compõem o livro, realizados pelo Mateus durante as aulas. Mas, sobre esses prefiro não escrever, mas evocar Eduardo Galeano e pedir a vocês, leitores: me ajudem a olhar!

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele e o mar estavam do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente dos seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Me ajuda a olhar! (Galeano, 2002, p. 15).

Prepare-se, então, para olhar! Prepare-se, também, para um encontro. Como cada um dos autores pergunta ao chegar: Como você chega a este encontro? Que bagagem traz consigo? Que expectativas carrega? Aqui, a academia/universidade não é uma torre de marfim para poucos; é uma

roda de conversa, um café compartilhado, um abraço sem precisar tocar. É um lugar onde se pode, finalmente, reexistir de forma cooperativa!

REFERÊNCIAS

- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: LPM Editores, 2002.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.
- SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

INTRODUÇÃO - DE ONDE NASCEM OS SONHOS?

A ideia de escrita deste livro surgiu após o início da disciplina de *Aprendizagem Cooperativa*, ofertada no Programa de Pós-graduação em Educação, da UNESP de Marília, sob responsabilidade das professoras Patrícia Bataglia e Cristiane Paiva Alves.

A disciplina apresentou o conceito de cooperação para Piaget, os princípios da aprendizagem cooperativa e a pedagogia cooperativa, mas nossa preocupação sempre foi trabalhar os temas com metodologias ativas, dinâmicas variadas e seguindo o ritmo da turma que era formada por estudantes de mestrado e doutorado e uma aluna especial. Dentre eles, um cientista social, dois psicólogos, dois educadores físicos, uma terapeuta ocupacional, três pedagogas, uma delas também é atriz, uma fonoaudióloga, que também é pianista e atriz, e um professor de física. Destarte, iniciamos a aula com a proposta de nos abirmos às possibilidades de interações educacionais e de construção conjunta de conhecimentos. Buscando uma similaridade, logo surgiu o interesse pela educação e após alguns encontros, o engajamento e empolgação eram palpáveis.

A disciplina precisava ter uma forma de avaliação e a princípio seria um artigo sobre os assuntos trabalhados, mas, antes do terceiro encontro pensamos que seria maravilhoso podermos registrar a experiência que estávamos vivenciando, em forma de um livro escrito a 22 mãos que de certa forma, não sabemos bem por que, se encontraram e se entrelaçaram de uma forma muito harmônica e fluida.

O Vinícius perguntou se conhecíamos a *escrevivência* de Conceição Evaristo. Dissemos que não e ele nos contou um pouco, forneceu referências e disse que para ele, neste formato não iríamos conseguir escapar (ainda bem) de fazer uma referência ao conceito de *escrevivência* da Conceição Evaristo. Além dos textos da própria autora, deixou a recomendação de duas leituras: (1) Um escrever no coletivo de Paulo Baía (2023)¹ e (2) Uma Sociologia do viver para escrever, escrever para reviver, reviver para contar: o vivido e apreendido em situações de ensino e aprendizagem de Ileizi Luciana Fiorelli Silva (2023)².

Então, a ideia dessa produção foi tomando forma. Poderia ser uma escrita cooperativa, poderia ser uma obra feita a várias mãos, com as particularidades de cada participante do grupo. Foi com grande alegria que dividindo essa ideia com o “elenco” a referência de Conceição Evaristo sobre a *escrevivência* e do livro organizado por Lúcia Wilhelm Eras sobre *Escrevivências e o Ensino de Sociologia* (2023).

A leitura desse livro foi evidenciando que nossa ideia era exequível, tinha até experiências anteriores e mostrou a riqueza de possibilidades que vinham se abrindo. Relaciono abaixo algumas riquezas que passaram a sustentar a proposta dessa escrita coletiva.

Segundo Baía (2023, p. 11) a *escrevivência*, conceito trazido por Conceição Evaristo, vai além da mera escrita. É uma forma de expressão que emerge das experiências vividas pelos sujeitos, especialmente aqueles que ocupam posições de marginalidade e se encontram à margem do discurso hegemônico (grifos nossos).

Maior ainda foi a alegria quando Silva (2023, p. 14) menciona José Celso no prefácio do livro: “Podemos existir do modo que existimos, mas na lógica de reexistir, como enfatizava o ator e diretor Zé Celso Martinez: não se trata de resistir apenas, mas de reexistir, fazer nova existência”.

¹ BAÍA, Paulo. Um escrever no coletivo. In: ERAS, Lúcia Wilhelms (org.). **Escrevivências e ensino de Sociologia**: um debate em construção. Londrina: Madrepérola, 2023. p. 11-12. (Prólogo).

² SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Uma sociologia do viver para escrever, escrever para reviver, reviver para contar**: o vivido e apreendido em situações de ensino e aprendizagem. In: ERAS, Lúcia Wilhelms (org.). *Escrevivências e ensino de Sociologia: um debate em construção*. Londrina: Madrepérola, 2023. p. 13-14. Prefácio.

Nossa ideia de escrever para re-existir, para contar, para reviver nossa experiência, parecia agora não tão distante de uma possibilidade de manifestação do coletivo sobre nossa convivência nesses três meses que circunscrevem a disciplina “Aprendizagem Cooperativa” no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP de Marília.

Vamos abordar nesta introdução um pouco do conceito de Escrivivência. Citando Evaristo (2020, apud SILVA, 2023, p. 2) escrevivência é “uma escrita em que o sujeito se coloca no seu espaço de pertença, no seu espaço de nascer, no espaço de vivência”. Em outro momento, Conceição Evaristo se refere à escrevivência como um “escrever de nós”. Essa expressão surge quando a autora se encontra com um estudante de seis anos em uma escola de Porto Alegre e ao perguntar o que é escrevivência ele responde: “*É escrever de nós*”.

Silva (2023, p. 18) traz uma noção que nos interessa particularmente nesta oportunidade:

As escrevivências são um espaço de mediações entre a ciência e a escola, entre cientistas e a docência, com o potencial de valorizar, disseminar e democratizar as produções dos cientistas sociais e daquelas diferentes formas inspiradoras de docências no Ensino de Sociologia, onde o locus do ensino é um espaço que abriga tanto as vivências de desigualdades sociais e educacionais, subalternidades e invisibilidades, quanto as utopias e as esperanças.

Trazar nossas vivências durante a disciplina pode potencializar e disseminar mais do que produções acadêmicas sobre uma metodologia, mas também a esperança e uma heterotopia (Santos, 2020). A heterotopia é uma realidade que pode vir a ser ainda que não materializada. Percebemos inúmeros problemas na educação, mas acreditamos que podemos fazer diferença escrevendo como nós pensamos e sentimos uma vivência significativa.

O movimento de composição do projeto do livro que aconteceu de forma espontânea e complementar, me deixou mais interessada na proposta, era exatamente a ideia. E já estava nascendo! Retomo aqui à minha pergunta inicial sobre o nascimento dos sonhos, e acho que eles nascem de

uma magia que acontece quando nos sentimos seguros para entregá-los ao mundo, ou de um pouco antes, de quando ao invés do lugar da segurança nos encontramos do avesso, o lugar do bordado, e os sonhos aparecem como um traçado de linhas que nos indicam o que fazer com os retalhos, esses que quando virados, sabemos que foram cultivados em comunidade e de forma cooperativa, eles poderão crescer e se multiplicar. Penso que esse lugar que escolhemos para a construção de texto, enredo, atos, e seja lá o que mais possa surgir nesse emaranhado, nos levará a uma tessitura com sentido, beleza e alegria.

Vinicius classificou nosso momento a partir das definições de pessoas que teceram com o fio da arte o avesso perfeito do nosso bordado que apresentamos abaixo:

A Mão do Amor de Roque Ferreira /
O Que Eu Não Conheço de Maria Bethânia

Eu queria que a mão do amor
Um dia trançasse
Os fios do nosso destino
Bordadeira fazendo tricô
Em cada ponto que desse
Amarrasse a dor
Feito quem faz um crochê
Uma renda um filó
Unisse as pontas do nosso querer
E desse um nó
O mais importante do bordado
É o avesso
É o avesso
O mais importante em mim
É o que eu não conheço
O que eu não conheço

O que de mim aparece
É o que dentro de mim Deus tece
Quando te espero chegar
Eu me enfeito, eu me enfeito
Jogo perfume no ar
Enfeito meu pensamento

Às vezes quando te encontro
Eu mesma não me conheço
Descubro novos limites
Eu perco o endereço

É o segredo do ponto
O rendado do tempo
Como me foi passado o ensinamento

É assim que esperamos que você se sinta ao nos encontrar (talvez do avesso) nas próximas linhas, e que se sinta em segurança para experimentar novas lentes.

Para começar cada encontro fazíamos um *check-in*. Como você chega a esse encontro? Perguntamos agora ao leitor: como você chega a esse encontro conosco? Registramos no próximo capítulo como cada uma (um) de nós chegou à disciplina.

REFERÊNCIAS

BAÍIA, Paulo. Um escrever no coletivo. In: ERAS, Lígia Wilhelms. **Escrevivências e ensino de Sociologia**: um debate em construção. Londrina: Madrepérola, 2023. p. 11-13.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Uma sociologia do viver para escrever, escrever para reviver, reviver para contar: o vivido e apreendido em situações de ensino e aprendizagem. *In*: ERAS, Lígia Wilhelms (org.). **Escrevivências e ensino de Sociologia: um debate em construção**. Londrina: Madrepérola, 2023. p. 13-14. Prefácio.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2020.

CHECK-IN: COMO CHEGAMOS?

COMO SE FOSSE A PRIMEIRA VEZ - CRIS

Chego cumprindo duas tarefas, uma de explicar o que é inserir o check-in na minha prática e outra, contando como me sinto com esta inserção. Nos modelos tradicionais de ensino, o professor entra em sala de aula e oferece o seu bom dia/ boa tarde/ boa noite, de maneira protocolar e logo em seguida, inicia a transmissão de conhecimentos. Acredito que pequenos detalhes fazem enorme diferença, e é neste contexto que iniciei a implementação do Check-in em minhas aulas.

Na disciplina de Aprendizagem cooperativa não poderia ser diferente, então, iniciamos todas as nossas aulas com um tipo de material ou estratégia para a realização do check-in, porém as ferramentas utilizadas de maior impacto nesta atividade foram sem dúvida, a escuta e o interesse no estado do outro. Foi muito interessante observar a surpresa que a presença genuína no encontro em sala de aula pode proporcionar.

Parece simples dizermos: “como você está?” e estarmos presentes na escuta do que vem do outro, mas, na maioria das vezes estamos apenas sendo educados. Não nos interessando de maneira honesta com o que acontece a quem nos dirigimos. Estamos sempre com pressa, pensando na próxima tarefa ou no que precisa ser resolvido com urgência. Vivemos em tempos de aceleração dos processos, de desumanização, e de uso de nós mesmos e dos outros como meio para alcançar...o que mesmo?

Sim, sou adepta da Pedagogia do Caracol, que se move a cerca de 0,013 km/h (ou aproximadamente 13 metros por hora). Claro que como uma utopia de desaceleração, afinal, o que seria da vida sem propósitos? Por sorte, tenho outros pares compartilham desse desejo de lentidão o que me faz me sentir menos sozinha na tarefa de remar contra a maré e de lutar por coerência entre o que ensino e o que pratico. Neste contexto, Gianfranco Zavalloni, educador italiano, escreveu um livro *La Pedagogia della Lumaca*, publicado em português com o título: A pedagogia do caracol: por uma escola lenta e não violenta (2020).

Zavalloni (2020) nos provoca a desacelerar para que o aprendizado possa ganhar profundidade e sentido. Mais do que reduzir o que se faz, trata-se de criar espaços em que cada pessoa possa viver o processo com inteireza, sem ser engolida por agendas e currículos excessivos. É um convite para trocar a quantidade pela qualidade, cultivando conexões reais entre o que se aprende e a vida. Nesse caminho, o tempo de cada um é respeitado, reconhecendo que o apressar pode sufocar a curiosidade e tornar a experiência superficial. O processo de aprendizagem envolve o corpo inteiro, com toque, movimento, olhar atento e diálogo, e se aproxima do cuidado. Tal como o caracol carrega sua casa, educadores e estudantes também levam consigo histórias, memórias e afetos, que compõem uma jornada construída em conjunto, nas relações.

Nesta perspectiva, são valorizadas práticas como atividades ao ar livre, projetos que atravessam o tempo escolar, espaços para conversas coletivas e avaliações mais reflexivas do que punitivas, onde a escuta e a presença se tornam o verdadeiro eixo do ensinar e do aprender. Vivemos reproduzindo, mesmo em ambientes de reflexão crítica, como o acadêmico, uma sequência de atos impensados e automáticos que prometem nos levar aos melhores desempenhos, o chamado sucesso! Como Rubem Alves tão lindamente nos provoca em um de seus textos: “Caracol tem pedagogia a ensinar?” Sim! Da Pedagogia do Caracol: por uma escola lenta e não violenta, somos convidados a olhar a dimensão do tempo, das relações e do cotidiano de um outro lugar” (Zavalloni, 2020, p. 7).

Essa provocação abre espaço para repensarmos os espaços educativos como lugares de encontros que respeitam o ritmo de cada sujeito. Na

perspectiva do caracol, o aprender não é medido por velocidade, mas pela profundidade dos vínculos e pela capacidade de tornar o conhecimento parte da vida. Ao desacelerar, criamos condições para que o olhar se demore no que importa, e para que a presença se faça inteira no ato de ensinar e aprender. É por isso que quando me “convidam” à aceleração, digo: Não, obrigada. Eu quero mesmo é poder apreciar a jornada e olhar nos olhos de quem está ao meu lado, perguntando e ouvindo de verdade, como esta pessoa está hoje e fazendo um convite estranho, a desaceleração, porque sempre é a primeira vez. E vocês, como chegaram hoje?

REFERÊNCIA

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol**: por uma escola lenta e não violenta. Americana: Adonis, 2020.

ENTRELAÇOS DE UMA APRENDIZ ENCANTADA - NATASHA

Sinto-me pequena, mas não diminuída. Pequena como quem se deslumbra com o tamanho de um céu aberto — daqueles que se espalham em azul e acolhem as manhãs de quarta-feira, quando nos encontramos.

Há algo de mágico nesse grupo. Um tanto de euforia, um bocado de espanto, um punhado de encantamento. Eles — esses educadores vívidos, sagazes, generosos em essência — me fizeram perceber que não estou só. Ou talvez estejamos todos deliciosamente loucos por acreditar que ainda é possível transformar o mundo pela educação. Que bom. Que alívio. Que bênção.

Sempre acreditei que a educação tem algo de encantamento, que ela sopra ventos de mudança, mesmo em meio aos ruídos dos discursos vazios, das burocracias cegas, das farsas com nome de políticas. No meio disso tudo, há quem resista com afeto, com entrega, com coragem de se reinventar — e reinventar o outro. Há quem escolha mudar a si para alcançar o outro. Há quem ame a educação.

Nessas manhãs, escuto histórias que brotam do chão da escola, partilhas que carregam suor, esperança e tentativa. Vejo colegas ofertando caminhos que funcionaram, e, com igual generosidade, abrindo as feridas das tentativas que falharam. E eu, com minhas bagagens tão múltiplas — a fonoaudiologia, a música, a dramaturgia, os sistemas, as palavras — me percebo inteira. Acolhida. Parte.

Há momentos em que tudo isso me transborda. A possibilidade de entrelaçar o que estudamos com o que sentimos — e transformar isso em algo partilhável, quase poético — me enche de euforia. Mas também me assombra. Como dar conta de traduzir tudo isso? Como colocar em palavras esse emaranhado bonito de ideias, afetos, descobertas e silêncios?

Talvez eu não dê conta de tudo. Mas sigo tentando. Com a alma aberta, o coração inquieto e a esperança acesa. Porque, no fundo, é disso que se trata a aprendizagem cooperativa: não sobre saber mais, mas sobre caminhar junto. E, quem sabe, fazer da caminhada uma forma de poesia.

MEU PRIMEIRO PASSO PARA APRENDIZAGEM COOPERATIVA – STEFANI

Sou licenciada em Educação Física e ingressante no Mestrado em Educação. Naquele dia, cheguei à primeira aula com um misto de receio e frio na barriga. Era apenas o segundo dia da minha primeira semana naquele campus novo. Eu não conhecia a cidade, não conhecia nenhum dos estudantes ali presentes e nem mesmo havia tido contato presencial com minha orientadora — que, inclusive, era uma das professoras responsáveis pela disciplina.

Embora me considere uma pessoa bastante falante, isso costuma acontecer quando me sinto segura para expressar minhas ideias, opiniões e até meus erros. Mas, naquele primeiro momento, me vi em uma situação de vulnerabilidade. (Talvez essa não seja exatamente a palavra, mas é como me senti.) Parecia que, entre todos os presentes, eu era a que menos poderia somar intelectualmente nas discussões. Além de estar no meu primeiro contato com o Mestrado — ou seja, ainda sem nenhum repertório acadêmico construído naquele novo contexto —, eu havia me formado há menos de um mês. Isso me deixava ainda mais na defensiva, principalmente diante dos currículos, títulos e experiências de colegas que já atuavam na área, especialmente nas escolas. Senti que não teria vivências práticas suficientes para contribuir com relatos significativos.

Logo nessa primeira aula, fomos introduzidos ao que, ao longo do semestre, se tornaria o coração da disciplina, como o nome já diz: Aprendizagem Cooperativa. Diferente de uma abordagem puramente teórica, fomos convidados a experimentar esse conceito na prática, desde o início.

As professoras propuseram uma dinâmica de grupo que já nos deslocava da zona de conforto (se é que naquele momento eu teria alguma): a divisão foi feita de forma heterogênea e de maneira coletiva, justamente para que fôssemos instigados a conviver com as diferenças desde o primeiro momento. O ponto de partida foi a leitura de um texto sobre trabalho em equipe, que trazia reflexões importantes sobre as relações entre competição e cooperação em contextos educativos.

Organizados em duplas, iniciamos um circuito com três estações — ou melhor, três mediadores —, conduzidos pelos doutorandos da disciplina. Cada um deles estava responsável por uma cartolina e com uma pergunta central. À medida que nos deslocamos de estação em estação, as discussões iam ganhando forma: escrevíamos nossas respostas - ou desenhos - e dialogávamos com as ideias dos colegas que já haviam passado por ali e, sobretudo, nos escutávamos mutuamente.

Mais do que responder às perguntas, interagimos. Entre nós, mes-trandos e mestrandas, e com os próprios doutorandos, que, com escuta atenta, quebrando a timidez e em alguns casos, interagindo pela primeira vez, mesmo que já nos vistos em disciplinas anteriores naquela mesma semana, foi na disciplina de Aprendizagem Cooperativa que criaram um ambiente horizontal, onde pudemos descobrir nos respectivos nomes, onde as nossas opiniões foram acolhidas. Assim foi um dos primeiros aprendizados na dinâmica world cafe/world *coffee*, a experiência foi leve, dinâmica e potente.

A proposta foi de uma forma sutil — e ao mesmo tempo profunda — de dar início a algo maior: não apenas um semestre de aulas, mas uma vivência coletiva que, desde o início, sinalizava que ali, cada voz importava.

Conforme a aula foi avançando, comecei a me sentir um pouco mais à vontade — pelo menos para observar. Algo que me chamou muito a atenção, e que certamente quero levar para minhas futuras aulas, foi a prática do *Check-in e Check-out*. Basicamente, tratam-se de momentos no início e no fim das aulas em que as professoras abrem espaço para expressarmos como estamos emocionalmente. Ao longo do semestre, essa prática foi sendo abordada de maneiras diferentes e criativas, mas, de início, as perguntas eram simples e potentes: Como eu cheguei? Como estou me sentindo agora? E como saio dessa aula, após quatro horas de ricas interações?

Ao final daquele primeiro encontro, saí entusiasmada. Ansiosa pela quarta-feira seguinte, onde já havíamos combinado nosso primeiro grande café comunitário semanal — o terror das dietas e a alegria de uma manhã recheada de ideias, partilhas com cafeína e carboidratos. E até açúcar!! hahahah

SOBRE RETORNAR E SE ENCONTRAR NA COOPERAÇÃO - VINÍCIUS

Enquanto eu subia as escadas de uma universidade que prometi a mim mesmo nunca voltar, Elis Regina¹ cantava nos meus fones: ‘Acho que o amor; É a ausência de engarrafamento.’ E ao abrir a porta da sala de aula, lá estava uma surpresa: o amor como parte da relação de ensino e aprendizagem. Ele mesmo, o amor, (ou as paixões como se preocupam os filósofos), aquele que há muito tempo foi negado e expulso das relações pedagógicas na educação básica e na universidade. Vocês sabem do pavor que o ocidente produziu sobre os corpos, temíveis corpos, contidos no limite da razão, da disciplina, da vigilância, né? Aliás, isso é o que eu diria ao, Sr. Platão, quando escrevo esta vivência - uma pena que você não previu que a saída da caverna sem as nossas paixões, os nossos amores, a vida, especialmente, a acadêmica, se tornaria tão chata.

Mas, eu sou da América do Sul, e por sorte as professoras também são, e ao invés de negarem a minha presença, tomando meu cérebro como mero recipiente, colocando a turma enfileirada - tudo conforme o tradicionalíssimo protocolo onde o que se importa mesmo é a razão, o autodomínio do corpo (mesmo que ele grite), a disciplina das condutas e é claro, das paixões (dãh) - fui recebido com movimentos: sorrisos, bons dias, cadeiras, rodas, perguntas. Ah! Como Elis tinha razão, acelerei pela sala rumo a uma cadeira sem trânsitos, as professoras perguntaram quem eu era depois que a turma se sentou em círculo. Na verdade, a pergunta não era bem um “quem eu era”, e sim “como eu chegava”, pergunta profunda, carregada da possibilidade de uma professora permitir-se ser afetada por mim e eu por ela, já pensou? Destituir-se ali a imagem de uma detentora do conhecimento, da autoridade máxima babadeira e absoluta e construir-se a imagem da pessoa, de uma mulher, da professora? Poderosa é a capacidade de se afetar, viu Sócrates?

E a minha vontade era dizer a elas que eu chegava com a mesma raiva de quando ouvi de uma professora de artes, no sétimo ano do ensino fundamental, que com o meu talento o máximo que eu conseguiria era ser

¹ A música que me refiro é “Transversal do Tempo”, interpretada por Elis Regina (1978).

um empacotador de supermercados. Ali nasceu um professor, parto normal, criança com as mãos sangrando, segurando sua atividade com uma nota 3 e com um bom tapa no bumbum pôde já caminhar de volta a sua cadeira. Essa criança me levou a estudar por seis meses durante o fim do terceiro ano do ensino médio, sem dinheiro para um curso pré-vestibular, os livros didáticos velhos da escola tinham que bastar, li todos eles em silêncio, e por amor a professora de sociologia (olha ele aí de novo), me fez escolher o curso de Ciências Sociais na Unesp de Marília.

Mas, eu também chegava ali animado, estudei por cinco anos com professores que privilegiavam o tédio, outros dois com docentes da Sociologia que sequer suportavam a presença de interrogações negras, com exceção do meu orientador, um querido, que dos quatro anos em que fui professor, perceber que as professoras não temiam o entusiasmo em uma sala de aula, com toda a sua transgressão, haja vista a perturbação da ordem que o entusiasmo e a animação causam sobre a seriedade universitária, assim como eu, não pude chegar de outra forma, animado e pra valer. Depois que a turma se apresentou, recebemos uma atividade, e para minha saudade aumentar, uma atividade baseada em uma metodologia ativa, iríamos discutir a temática da aula a partir de um *World Café*, que, aliás, podíamos ter abrigado o nome.

Minha saudade vinha de um passado não muito distante, fui professor de jovens aprendizes, empacotadores de supermercados brilhantes, mais espertos do que eu, e como eu mesmo detestava o tédio e adorava a bagunça de um entusiasmo, baseava minhas aulas em metodologias ativas e em princípios afetivos, como me orientou *bell hooks*² (2013), eu queria ser afetado por eles e eu permitia que eles me afetassem. Utilizei o *World Café* algumas vezes (será mesmo que não tem um nominho brasileiro?) e me acabava de rir quando eles implicavam com o meu jeito não muito comum de dividir grupos, lembro-me de um dos alunos me dizer: é professor, queria ver você fazendo isso aqui, não é fácil não! E não era

² Bell hooks, é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, que em vida manifestou o desejo de que prestássemos mais atenção em suas teorias do que em sua figura pública. Ela escrevia seu pseudônimo com letras minúsculas como uma recusa egoicaintelectual e editoras e pesquisadores que debruçaram-se sobre o seu pensamento acompanharam esta decisão, respeitando, quando possível, as normas de editoração e da ABNT, especialmente quando seu pseudônimo aparece nas referências bibliográficas, mas evitando o uso de letras maiúsculas quando introduzido no corpo do texto.

mesmo, logo eu estava tendo contato com colegas que eu não fazia ideia de que estavam presentes em outras aulas que eu também realizava, afinal, lembrando-me da música de Elis, como conhecer alguém num engarrafamento? Só com amor.

As horas passaram tão rápido que o encontro acabou, e para minha alegria, as professoras ainda queriam saber “como eu saía” dali, daquele encontro, cujo propósito era introduzir a Abordagem Cooperativa, alguns pontos da teoria de Piaget (autor que adoro pronunciar Piagéthy), e confesso que não me lembro muito bem o que respondi, porém sei responder como estou a partir dali, crente de que não é possível estabelecer uma relação de ensino sem a possibilidade de permitir-se ser afetado pela presença do outro, ciente de que as paixões e os amores não devem ser negados em uma sala de aula e sim colocados em perspectiva, dando vazão ao perigoso e desestabilizador entusiasmo, só assim, se deu, ao menos no meu ponto de vista, um terreno fértil para a cooperação.

REFERÊNCIAS

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

TRANSVERSAL do Tempo. Intérprete: Elis Regina. Rio de Janeiro: Philips Records, 1978. (2 min.), son., P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j-3dk5K0g7AQ&list=PLVzIDK0SR6tCfCtNhPon7nPwDexbwLunU&index=4>. Acesso em: 20 ago. 2025.

OBRIGADO POR PERGUNTAR – MATEUS

Como você chega aqui hoje?

Uma questão desinteressada de conceitos, verdades ou concepções científicas prévias. O olhar está sob seus sentimentos e o que você traz.

Nem sempre carrego comigo o desejo latente como aluno em aprender ou o furor pedagógico no ato de ensinar como professor. Não é que esqueça em casa ou perca no banco do ônibus, é que muitas vezes a minha bagagem mental está tão lotada de outras coisas que isso perde o valor de importância.

Deixando isso de lado eu entro na sala, afinal “o show não pode parar”, reúno minhas forças em um estado de mínima operação funcional, esperando não acumular mais coisas. E em um golpe inesperado ao meu plano de economia de energia surge, a professora pergunta - Como você chega aqui hoje? – Essa pergunta me desequilibra. E nas entrelinhas anuncia – Aqui é um ambiente seguro, eu reconheço você que pode não estar no seu melhor dia e que você tenha vários outros problemas para resolver. Por ora, como você se sente? Tem alguma expectativa para hoje? - E lança um convite à aula ao mesmo tempo um acolhimento, tanto a frustrações como esperanças.

Essa a nova perspectiva oferecida não para na minha resposta, mas também transforma na escuta da resposta do outro. Que anestesiado pelo meu próprio ritmo da vida, esqueço que também sente, tem problemas a resolver e sonhos que quer alcançar.

É curioso como uma questão tão fácil de perguntar pode conter um mar de significados e intenções.

Nem sempre o simples parece óbvio ou fácil de executar. Criar vínculos e construir relações sociais são atitudes essenciais para o trabalho com pessoas, que por conta da dificuldade tais atividades são negligenciadas ou mal executadas.

O potencial desse vínculo gerado por esse reconhecimento do aluno no professor, ou no aluno com colega e do professor no aluno induz a participação na aula. E olhando para minha bagagem mental novamente, posso não ter trazido hoje o melhor de mim, mas, com certeza, quando existe uma relação de reconhecimento e cooperação me inspira a fazer o melhor de mim com o que eu trouxe.

Obrigado por perguntar.

CAMINHOS QUE FLORESCEM QUANDO MUDAMOS O OLHAR – MARIA IZABEL (NINA)

O tão sonhado e esperado dia chegou: meu primeiro dia de aula como aluna regular do Mestrado em Educação na Unesp. Um sonho que, por muito tempo, me pareceu impossível — até o ano de 2023, quando conheci três professoras da Unesp (Patrícia, Cris e Bruna) e uma doutoranda (Priscila), que me apresentaram a pós-graduação com um novo olhar. Elas desmistificaram muitos dos preconceitos que eu carregava sobre a instituição e sobre quem a habitava.

Essas quatro educadoras despertaram em mim a consciência de que minha trajetória na educação era rica, potente e carregada de sentido. Mostraram-me que eu também tinha muito a contribuir para o campo, e que construir uma base teórica sólida era questão de tempo e dedicação. Afinal, eu vivia aquele ditado tão conhecido no “chão” da escola: “a prática a gente domina; a teoria: deixamos para os pesquisadores”.

Foi então que elas me ajudaram a “trocar a lente dos meus óculos” — expressão que a Cris usa e que me marcou profundamente. A partir daí, comecei a enxergar novas possibilidades, outros ângulos... e uma chama se reacendeu em meu coração: a vontade de voltar a estudar e contribuir ainda mais com a educação do meu município — e por que não dizer, com a educação do mundo?

Sim, do mundo! Com elas aprendi — e sigo aprendendo — que podemos ir muito além dos limites geográficos em que vivemos. Essas profissionais não estão na universidade apenas para transmitir conteúdos ou cumprir horários, mas para criar espaços de aprendizagem verdadeiros, onde o conhecimento é construído coletivamente, na escuta, na troca e na valorização da diversidade. Elas ajudam a construir sonhos e a acreditar que é possível fazer a diferença — aqui e agora.

E o primeiro dia da disciplina não poderia ter sido diferente: uma roda, um *Check-in* e um *Check-out*, muita interação, diálogo e cooperação. Quem conhece as professoras Patrícia e Cristiane já poderia imaginar esse

cenário acolhedor. O cuidado, as provocações, as reconstruções e reflexões que vivemos naquele encontro me fizeram lembrar de um texto que li no *Instagram*, na página @ceiespacokairos8, intitulado **“A roda da alegria”**:

Sentamos em roda, olhando ao redor, ninguém é maior, ninguém é menor, aqui cada voz tem espaço e tem vez, ouvimos com calma, atentos, sem pressa ou talvez.

A roda também é abraços sem precisar tocar, é onde se fala, é onde se escuta, um laço invisível nos une, nos guia, tecendo palavras, tecendo alegria.

Seguros, compartilhamos o que há no sentir, sem medo, sem pressa, sem ter que fugir. “E ao fim entendemos com o coração, que a roda é feita de afeto e união.

Esse texto resume exatamente o que sinto a cada encontro semanal na disciplina de Aprendizagem Cooperativa. Como é bom fazer parte desse grupo!

REFERÊNCIA

KAIRÓS VIII. **A roda da alegria**. *Instagram*: Kairós VIII, 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/ceiespacokairos8>. Acesso em: 18 maio 2025.

REFLEXÕES SOBRE O TEMPO, A ESCUTA E O COMEÇO DE UMA JORNADA - FÁBIO

Durante muito tempo, eu acreditava que fazer um mestrado exigia um tempo e um processo de entrada meio inacessível. Quase impossível de conciliar com a vida cotidiana. Um olhar estritamente acadêmico que não era compatível com meu estilo de vida. Soava como algo distante, demorado demais. Não apenas o percurso, mas o que antecede e ele, de olhar e entender sobre o processo, de entrada inclusive. As pessoas com quem eu falava, sempre traziam junto uma dificuldade por trás e uma explicação pouco clara sobre como percorrer esse caminho. E, com isso, fui me distanciando dessa possibilidade, apesar de ser, sempre, um sonho.

Anos se passaram e deixei isso para trás. De repente, nasce meu filhote. E com ele uma virada de chave para vários aspectos. A começar pela perspectiva de tempo. Comecei a pensar na vida e no tempo que tenho de outra forma. Minha perspectiva mudou completamente e minha percepção sobre a relação temporal hoje é outra completamente diferente. Pensar e imaginar onde ele estará aos 10, aos 15 anos, me fez perceber como o tempo passa rápido e que 10 ou 15 anos, que antes era um tempo longo, passa a ser extremamente curto. Quando coloco essa linha do tempo diante de mim, vejo que dois anos de mestrado, quatro anos de doutorado, são, na verdade, períodos pequenos dentro de uma vida inteira. São capítulos que passam voando, sem desconsiderar nossa finitude e fragilidade. Adiar projetos que são tão significativos, perde o sentido nessas circunstâncias em que a vida nos presenteia com novas perspectivas e, com elas, possibilidades.

Foi nesse movimento que eu percebi que o meu projeto de mestrado, não ficou para trás, só estava arquivado. Surge, então, a ideia sobre o meu projeto, ou melhor: sobre o que me moveu desde o início. Eu queria falar sobre escuta. Não qualquer escuta, mas uma escuta profunda, autêntica, que se abre verdadeiramente ao outro. Porque, apesar de muito falada, a escuta é pouco vivenciada. As pessoas, na maior parte do tempo, não se escutam de fato. Falam sobre escutar, mas seguem se atravessando, se atropelando, se explicando mais do que se escutando. E isso me instiga

profundamente, porque vejo que há uma potência transformadora imensa na escuta real, aquela que respeita o outro não apenas por educação, mas por reconhecimento de existência.

No entanto, quando entrei no mestrado, algo ainda mais interessante aconteceu. Eu fui selecionado para ser orientado pela Cris. E isso, para mim, foi fundamental. Ela tem uma escuta que não só acolhe, mas contribui. Ela constrói junto, consegue captar o que às vezes nem eu mesmo consigo nomear. Sabe quando você tem uma ideia, uma sensação, uma intuição sobre algo, mas ainda não conseguiu traduzir em palavras? Ela tem esse dom de ouvir e, a partir disso, te devolver algo mais claro, profundo e articulado. Isso tem sido um diferencial enorme no meu processo, porque, mais do que desenvolver um projeto, estou vivendo uma construção coletiva de pensamento.

E isso também me leva de volta à escuta. A escuta como prática, como ética, como linguagem. Mais do que falar sobre como estou explorando esse tema, eu preciso reconhecer o quanto ele está sendo vivido por mim. A minha trajetória no mestrado tem sido atravessada por experiências de escuta — escutar o outro, escutar a mim mesmo, escutar o tempo, escutar o que ainda não tem nome. E talvez seja isso que mais me interessa: não apenas escrever sobre escuta, mas fazer dela uma forma de estar no mundo. Porque a escuta, quando é real, não transforma apenas a relação entre as pessoas, ela transforma também quem escuta.

Essa questão, e abertura, me possibilitou chegar até aqui! Ter a oportunidade de realizar disciplinas e trabalhos com a Patrícia, também. De uma genialidade, integridade em suas ações e coerência em seus posicionamentos pessoais, profissionais e teóricos, surpreendente.

Falar sobre elas é importante porque o que precedia para mim sobre a experiência do mestrado era sempre algo negativo. E isso é uma reflexão interessante que podemos abordar em outro momento, como é curiosa e contraditória a relação com a educação. As pessoas referem-se à educação de uma forma que, geralmente, remete a algo doloroso e negativo. Mas ao mesmo tempo há memórias extremamente afetivas e positivas. Os relatos são semelhantes, de que é muita coisa. Que os professores não dão aten-

ção. Que são grosseiros. Que se acham “Deuses”. Que não voltariam para continuar e coisas do tipo, inclusive relato de pessoas com depressão, por serem humilhadas durante o processo.

Essas referências são um pouco amedrontadoras. Assim como são, em vários níveis da formação educacional. Mas a minha experiência é completamente oposta a tudo isso. O que me traz, inclusive, a este ponto: Escrever um livro, cooperativamente, com pessoas incríveis, de uma disciplina da pós sobre aprendizagem cooperativa. É uma quebra de paradigma.

CAFÉ E MÚSICA NA ESTRADA – BRUNA

Check-in, atrasada, entro desengonçada, colocando desordenadamente meu pequeno bolo de fubá para o café do dia, ainda bem que a porta se localiza logo à esquerda.

Apanho um café rapidamente e corro para sentar na minha cadeira cativa, ao lado da janela. Esta entrada é triunfal, tento todas às vezes ser pontualíssima, mas as manhãs são meu ponto fraco, dizem que por conta do signo, pisciana, tem fama, deita na cama. Mas a manhã...aquele cheiro que se instala, os sons ao redor, se intensificam na luz matinal, quentinha! É isso que me atrasa. Gosto da vida.

Cheguei tranquila, porque estava onde queria estar. Tudo acontece no momento e tempo que precisam acontecer. Assim foi acontecendo minha jornada nessa era, que diga de passada é meio chata. Aprendizagem cooperativa virou meu sonho de consumo das quartas-feiras. Minha válvula de reflexão pela mulher que sou hoje como professora.

É interessante pensar como foi meu contato e como me sinto em relação às aulas, pois ele se apresenta desde o primeiro contato como um lugar de compartilhamento, trocas de ideias livres, respeitosas, com muita dialética envolvida e muito café.

O café se tornou meu aconchego nos momentos que minha “cabeça incha”, roubando a expressão maravilhosa do Vinícius, mas também do grupo que tive o privilégio de conhecer e sem demagogias é fruto de toda uma aprendizagem cooperativa, leve e sonora, com tantas pequenas notas de ideias que circulam e tumultuam ardentemente essa atmosfera de gigantes.

Venho trilhando meus caminhos na educação, tendo como porta de entrada o teatro. Apaixonei-me pela possibilidade de viver tantas vidas em uma só vida que nunca mais consegui largar o vício e de quebra me formei Pedagoga, não porque era meu sonho, mas tudo me levava por essas águas literalmente.

E nunca mais acabou a jornada, vejo que nesse caminho só me arrisco mais a cada dia. O desejo por conhecimento nasceu das leituras que o teatro me lançava de prontidão e de surpresa. E nesse percurso, paralelo e entrecortado, de um lado o teatro e no outro a educação. Fui descobrindo formas de construir diálogos sobre o que me deixa entrecortada.

O check-in é sempre doloroso, pois sou levada a refletir sobre como estou, e a vida flui nas minhas veias tão rápido quanto formiga atrás de açúcar. E como uma aula pode despertar tantos sentimentos. Não pensava assim antes, mas nessa trilha com solavancos de um trem em movimento, fui parando em várias estações, e em cada uma delas uma escola.

Nessa formação constante fui aprendendo a refletir sobre ser professora, descobrindo possibilidades de modificar a minha prática, dialogando com o teatro e educação, nesse diálogo surgiu a minha paixão, pesquisar possibilidades de ações práticas, para mediar a aprendizagem, mas também deixar possibilidades.

Volto nas curvas das estradas da pequena serra de Marília rumo a Ourinhos, entre viagens solitárias ou cheias de conversas afiadas e recheadas de novas perspectivas, carregando na bagagem de mais uma aula, mais uma partilha. Trazendo reajustes, ruídos e me deixo esperar. Ao fundo de uma *playlist* antropofágica, começo por Roberto Carlos (1967), na curva da estrada de Santos vou percorrendo e devorando todas as palavras que se perdem em redemoinho de reflexões, que construí às quartas-feiras e me fragmento em outros tempos e espaços.

REFERÊNCIA

AS CURVAS da estrada de Santos. Intérprete: Roberto Carlos. Compositor: Roberto Carlos; Erasmo Carlos. *In*: CARLOS, Roberto. **Roberto Carlos em ritmo de aventura**. Rio de Janeiro: CBS, 1967. 1 disco sonoro, faixa 2.

COOPERAR, QUE SERIA ISSO? - LUCIANA

Cheguei entusiasmada, feliz, com muita vontade de aprender mais sobre um assunto que eu não dominava: Aprendizagem cooperativa.

Pedi para participar como aluna ouvinte, queria saber mais sobre o assunto, ter novas oportunidades de aprendizado e crescimento.

Logo percebi que cooperar vai muito além de simplesmente dividir tarefas ou estar em grupo. É uma postura, uma atitude diante do outro e de si mesmo. Significa abrir espaço para a escuta, respeitar os diferentes ritmos, valorizar a diversidade de pensamentos e reconhecer que cada pessoa contribui de forma única para o resultado coletivo.

Naquele espaço, como aprendiz, senti que cooperar era também um exercício de humildade: admitir que não sei tudo, mas que posso aprender com o outro. Ao mesmo tempo, é ter generosidade para compartilhar aquilo que já sei, sem medo de “perder” algo, mas entendendo que o conhecimento cresce quando é colocado em movimento.

A aprendizagem cooperativa, então, se apresentou para mim como um convite: desapegar-me da lógica individualista e compreender que, juntos, podemos ir mais longe. Cada dinâmica, cada troca de experiência, revelava uma nova forma de pensar e de agir, mostrando que cooperar não é apenas uma estratégia pedagógica, mas também uma filosofia de vida.

Cada pessoa com quem cooperei e que comigo cooperou nessa caminhada fará parte de minha vida e minhas lembranças de maneira muito doce para sempre.

DISCIPLINA NOVA, TURMA NOVA... COMO SERÁ? - PATRICIA

Acho que aquela sensação de novo nunca vai parar de acontecer (ainda bem)! Tenho trabalhado o tema da aprendizagem cooperativa desde 2017 quando minha orientanda Mariana Lopes de Moraes decidiu fazer sua dissertação de mestrado buscando a relação entre os princípios da Aprendizagem Cooperativa e a teoria de Piaget.

Em seguida, Alessandra de Moraes, Laís Marques Barbosa, Mariana Lopes de Moraes e eu organizamos um livro com experiências brasileiras sobre aprendizagem cooperativa.

Desde então tenho estudado e planejado essa disciplina. Quando a oportunidade de executá-la chegou, estava claro que devia ser uma oportunidade de trazer a teoria e a técnica aos estudantes. Mostrar que usando metodologias ativas construímos conhecimento. Porém, sempre vem uma dúvida a respeito do quanto os estudantes vão se envolver, condição necessária para o desenvolvimento da metodologia.

Foi muito boa a surpresa quando a nova turma se mostrou interessada, disposta e aberta à experiência. Para mim, as aulas de quarta de manhã foram se tornando cada vez mais motivantes e cativantes. Ficou um gostinho de quero mais, mas esse livro sendo lido e comentado por aí vai satisfazer a vontade de permanência do nosso grupo.

ENTRE (DES)EQUILÍBRIOS! - THIAGO

Chegar a um espaço de aprendizagem é sempre — ou deveria ser — um ato que vai além da presença física: é um exercício de subjetividade, uma possibilidade de abertura para novas conexões, um movimento desafiador para o encontro com o novo.

E mesmo que se trate de um espaço coletivo, é também uma oportunidade de encontro consigo mesmo: com o que sentimos, com o que pensamos, com o que nos atravessa e com quem de fato somos.

Como você se sente hoje?

Em tempos como os atuais, quando alguém ousa formular essa questão somos tomados por uma sensação de estranheza pelo cuidado. E, no entanto, esse gesto revela um princípio fundamental: aprender é também ser ouvido, ser acolhido, ser legitimado na inteireza de nossas emoções.

O correr da vida raramente nos concede o tempo necessário para ouvir o que realmente sentimos. Entre compromissos, rotinas e urgências, esquecemos a atenção silenciosa a nós mesmos, a presença plena que nos permite reconhecer cada emoção, cada sombra, cada luz interior.

Escutar-se se torna, então, um ato de coragem e delicadeza, um convite a pausar, respirar e perceber que, mesmo em meio ao fluxo incessante, somos capazes de habitar nosso próprio instante.

Sabidamente, disse Manoel de Barros: “Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens”, com isso, nos provoca a refletir sobre a vida e a experiência humana, que não devem ser vistas apenas como uma linha reta rumo a um objetivo final, mas também como uma busca contínua por essência, autoconhecimento, equilíbrio e autenticidade.

Caminhar para as origens é reconectar-se com o fundamental, com o puro, com o genuíno, a essência das coisas, das pessoas, da própria vida. É um chamado para apreciar o simples, o belo, o natural, para o que muitas vezes se perde no embrulho apressado do dia a dia.

Quando fui desafiado a escrever sobre como me senti ao chegar na disciplina de Aprendizagem Cooperativa, recorri ao meu poema preferido de Manoel de Barros (2001), que acredito capturar com precisão as sensações daquela manhã de quarta-feira, quando nosso percurso formativo teve início. A pergunta que me foi feita — *Como você chega nesta disciplina?* — encontrou resposta no verso do poeta:

Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado.
Sou fraco para elogio.

Diante disso, sinto-me seguro em dizer: Sim! Cheguei aos encontros como um “emocionado” e, inevitavelmente, saindo muitas vezes (des)equilibrado (no sentido genuinamente piagetiano, rs). Aprender não é estático: é movimento feito de avanços, pausas, incertezas e descobertas.

Aprender é uma sucessão de equilíbrios e desequilíbrios, como quem caminha sobre pedras soltas em um rio em movimento. Cada (des)equilíbrio nos desafia, nos sacode e nos faz questionar o que já sabemos; cada equilíbrio nos acolhe, nos sustenta e nos permite reorganizar nossos pensamentos e ações.

Nesse ir e vir constante, construímos conhecimentos: não há aprendizado sem o choque das incertezas, nem crescimento sem a serenidade de pequenos acertos. O aprender é, assim, dança sutil entre firmeza e instabilidade, entre o que somos e o que ainda podemos tornar-nos.

Há um ditado yorubá que diz: “O rio é poderoso porque aprendeu a respeitar suas margens” o check-in na disciplina de Aprendizagem

Cooperativa me revelou a força de reconhecer minhas próprias margens, de sentir onde posso fluir e onde preciso me conter. Respeitar essas fronteiras não significa limitar-se, mas permitir que minhas águas encontrem o ritmo possível, se conectem com outras águas e transformem o percurso em algo mais profundo, significativo e vivo.

E você, leitor(a), como chegou até aqui?

Pare um instante. Respire fundo. Feche os olhos. Acolha seus sentimentos.

Reconheça-se em seu próprio movimento.

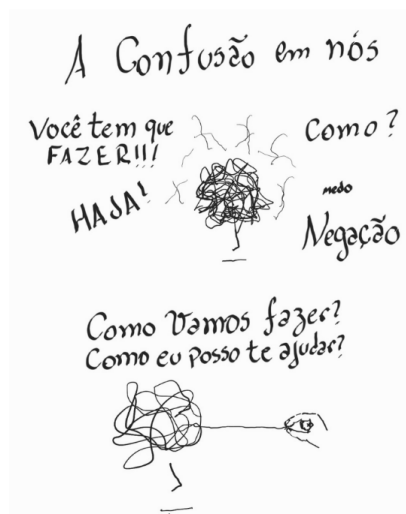
E me diga: como você se sente neste momento?

Porque aprender, afinal, é isso: o gesto de chegar, sentir, agir, refletir, partilhar e permitir-se sair transformado em cada experiência.

REFERÊNCIA

BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2001.

A CONFUSÃO EM NÓS¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

Esse capítulo foi escrito por dois membros do grupo: Patricia e Vinícius. Em alguns momentos, sentimos necessidade de identificar a fala de uma ou de outro, mas as ideias que aqui estão representam nossa vivência desse dia e a que ela nos remeteu.

¹ Patricia e Vinícius trouxeram nesse capítulo reflexões, vivências e memórias.

A atividade que iniciou o dia foi em círculo, devíamos jogar de um para o outro um rolo de barbante dizendo algo sobre si. O resultado foi uma teia emaranhada em que tencionando um lado necessariamente os outros pontos eram também tencionados.

Uma vez que a maioria de nós aprendeu por meio de *práticas de ensino tradicionais*, isto é, aquelas técnicas que consideram:

[...] o mestre detentor dos conhecimentos exatos e afeito às técnicas a adquirir, [e] o ideal é a submissão da criança a sua autoridade e todo contato intelectual das crianças entre si não comporta senão perda de tempo e riscos de deformações [...] (Piaget, 1993, p. 2).²

O desinteresse por pessoas que não representam figuras de poder torna-se um aspecto central em nossas vivências escolares, acadêmicas e até mesmo institucionais, constituindo-se, então, como um desafio para a *Pedagogia da Cooperação*.

Lembro-me de um Vinícius de 10 anos de idade interessado em conversar com colegas da turma sobre o desenho que tinha feito, mais ainda de um com 11 anos que tentava fazer amizades entre as distâncias das mesas que eram organizadas como um tabuleiro de batalha naval, e até mesmo de uma lembrança mais dura, de quando eu tinha 12 anos de idade e uma professora me disse que minhas interações com os colegas atrapalhavam a aula e que se eu quisesse ser alguém na vida deveria prestar atenção apenas nela.

Em consequência disso, ajustei meu foco na oralidade dos professores das disciplinas do ensino médio e perdi a harmonia com os outros mundos que se faziam presentes durante as explicações docentes. Assim, a curiosidade em mim não desapareceu, mas me tornei um adolescente tímido e isolado intelectualmente, cujas habilidades e atitudes de pesquisa, colaboração e intercâmbio foram deixadas de lado pela crença na figura de um mestre que me transferiria conhecimentos preciosos para que eu mudasse de vida.

² Essa citação não expressa uma defesa ao tradicionalismo por parte do autor, pelo contrário, esse tipo de prática é criticado por Piaget, por exemplo nessa obra, quando ele aborda o trabalho em equipes.

É verdade que as *práticas de ensino tradicionais* ensinam e não é objetivo desta *escrevivência* negar que técnicas de ensino respaldadas por essa perspectiva não conseguem cumprir com determinados objetivos educacionais. A questão é que a partir desta *escrevivência*, com o respaldo da *Pedagogia da Cooperação*, é possível não só produzir uma crítica aos alcances de tais práticas como também iluminar alguns de seus efeitos negativos, como ilustrado no desenho “*A confusão em nós*”, trata-se da dificuldade de alunos se interessarem pela parte que seus colegas executam em um trabalho e a própria confusão que se instaura quando precisamos sair de um isolamento intelectual e passar a cooperar para a resolução de um desafio.

Depois que terminei o ensino médio e ingressei no ensino superior era difícil entender o porquê eu deveria saber os nomes de colegas, menos ainda a necessidade de fazer *trabalhos em grupo*. Eu pensava que apenas aquela verbalização do professor, combinada com as anotações de minha parte bastavam para a configuração de uma relação de ensino e aprendizagem. Esse engano se desfez quando eu mesmo me tornei professor de jovens aprendizes e tendo que mobilizar aulas com metodologias ativas lidei com apatias, confusões e principalmente a falta de interesse de meus alunos em seus colegas, na expectativa de transferências de conhecimentos do meu cérebro ao deles.

Notei ali que eu como professor precisava de ajuda, eu mesmo estava sob uma confusão interna, pois não conseguia promover metodologias ativas com alunos resistentes a essas práticas, foi quando uma amiga professora me perguntou se eles já se conheciam, se eu já tinha feito alguma dinâmica para que eles aprendessem seus nomes, pois a carga do ensino tradicional teria como efeito um despertar de interesse apenas na minha figura.

Essa colega me ajudou a puxar o fio dos meus problemas, pensei em uma dinâmica para iniciar a próxima aula: todos os alunos, um por um, iam à frente da sala e deveriam com o corpo fazer uma mímica que simbolizasse cada letra de seu nome e a turma ia repetindo cada letra até o nome estar formado, ninguém poderia falar, assim aprendemos os nomes dessa turma e enfim, pude despertar um interesse entre os presentes e não apenas sobre o que ficava na frente.

Essa confusão me fez perceber que a nossa capacidade de gerar cooperação é afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Que baita confusão! Quando precisamos prestar atenção nos papéis que não são os de um professor ou de alguém “importante”. Especialmente para nós que estamos acostumados com sistemas de ensino onde o que se interessa mesmo é a presença do professor. Sistemas esses que a *pedagogia da cooperação lança perguntas*: Como insistir que a presença de todos seja reconhecida? Como demonstrar essas presenças por meio de práticas pedagógicas? Como reconhecer, permanentemente, que todos influenciam a dinâmica da sala de aula? O entusiasmo mora na cooperação, é preciso puxar o fio!

Minha escrevivência (Patrícia), a partir dessa dinâmica me remete a como eu tenho que descobrir a ponta do fio para cooperar com o estudante. Os rombos enrolados surgem com frequência quando vou tratar, na graduação principalmente, de temas relacionados à psicologia do desenvolvimento.

Eu não quero fazer o papel da professora tradicional que entrega um rombo enrolado para os estudantes como quem diz: “é muito fácil desfazer, vocês têm 30 minutos (ou seis meses)!”. Eu quero puxar os fios, juntar com o meu e formar um novo rombo. Maior, mais diverso, colorido, rico!! Mas, daí vem a dificuldade: como eu mostro essa possibilidade? Parece-me que os estudantes chegam esperando entregas de pacotes que eles não abrirão por medo do que tem dentro, mas que de qualquer forma devem ser entregues como se fosse uma regra absoluta a ser seguida.

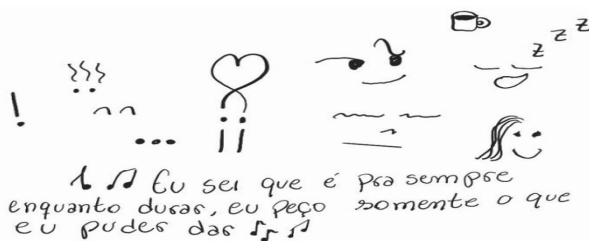
Todas as vezes que eu início uma disciplina perguntando o que os estudantes gostariam de saber sobre o tema (e eu faço isso para buscar os fios), os estudantes olham uns para os outros com um olhar de espanto como quem diz: “eu quero saber algo sobre isso?”. Tive um professor de filosofia da ciência (Leônidas Hegenberg) que dizia assim: “se tudo está elucidado, a conversa é inútil, mas, se nada está elucidado, a conversa é impossível”. Sempre me lembro dele quando estou pensando em fios e rombos (simbolicamente, é claro!). Se meus estudantes não querem saber nada sobre o desenvolvimento da criança, por onde eu começo?

No grupo que encontrei na disciplina da pós-graduação do primeiro semestre de 2025, que gerou esse livro, pude vivenciar a busca de fios e a elaboração de um novo. Nossa proposta foi se desenvolvendo, mas se transformando e se embelezando. Fiquei bem feliz com o resultado de provocar tantas reflexões e de refletir tanto a respeito da função de educadora.

REFERÊNCIA

PIAGET, Jean. O trabalho por equipes na escola. **Revista de Educação**, São Paulo, p. 1-15, 1993.

“EU SEI QUE É PRA SEMPRE, ENQUANTO DURAR, EU PEÇO SOMENTE O QUE PUDER DAR” 🎵🎵^{1 2}



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

Na trajetória de psicologia, coordenação de curso e estudante de mestrado, é um derrapar-se continuamente com incerteza, dúvidas e perguntas, que direcionam o processo formativo, seja ele qual for. E chegamos, muitas vezes, a pontos inesperados. A educação não é apenas a transmissão de conteúdos, mas um processo profundamente humano, relacional e transformador. Apesar de haver um plano de aula estruturado, um planejamento do que será realizado, apenas quando houver o contato com a

¹ O título desse capítulo faz referência ao refrão da música “Porque eu sei que é amor” do Grupo Titãs.

² Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências do Fabio.

turma é que essa perspectiva será materializada e, talvez, completamente alterada, pois a realidade de um grupo é única. Talvez precise ir um pouco além do previsto, talvez para um pouco antes ou, até mesmo, reconsiderar aspectos não considerados no planejamento inicial.

Paulo Freire traz uma discussão dessa perspectiva em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. A proposta de Freire para uma educação libertadora, também chamada de educação problematizadora, parte do princípio de que não se pode separar os contextos e as histórias de vida da formação dos sujeitos. Essa formação se constrói no diálogo e na interação entre alunos e professores, em um processo no qual ambos se transformam, aprendendo enquanto ensinam. Ao reconhecer e valorizar as vivências e realidades trazidas para a sala de aula, esse diálogo se converte em ação emancipadora, capaz de promover consciência crítica e transformação social.

A frase “Eu sei que é pra sempre, enquanto durar, eu quero somente o que puder dar” traduz, com simplicidade e profundidade, o que pode ser experimentado no campo da Aprendizagem Cooperativa.

Essa abordagem rompe com a lógica tradicional de ensino, que muitas vezes se ancora na competição, no desempenho individual e no professor como figura centralizadora do saber. Rompe com a lógica conteudista, em que acabar e entregar o conteúdo é o principal, ignorando quem está acompanhando ou não. É uma vitória, na perspectiva tradicional, acabar o conteúdo da apostila, ou livro, no prazo ou antes dele. Mas é pensado se o aluno efetivamente entendeu? Compreendeu? Na Aprendizagem Cooperativa, o conhecimento se constrói no encontro, não é algo que se acumula para si, numa perspectiva de educação bancária, depositária, conteudista. Mas que se expande quando compartilhado. A sala de aula, nesse contexto, transforma-se em um espaço vivo de trocas, onde cada voz importa e onde a diversidade de perspectivas não é um desafio a ser administrado, mas um recurso a ser valorizado.

Morais e Barbosa (2021) afirmam que a Aprendizagem Cooperativa se fundamenta na ideia de que a organização de grupos heterogêneos favorece a ocorrência de conflitos sociocognitivos. Esses conflitos estimulam a busca por novas soluções, levando à reestruturação da aprendizagem e

à assimilação de diferentes perspectivas. Tal processo contribui para que os alunos desenvolvam habilidades comunicativas essenciais à participação em discussões e debates, enriquecendo a qualidade de suas produções. Isso ocorre porque as soluções propostas nas atividades são fruto do encontro entre sujeitos com experiências e conhecimentos diversos.

No entanto, o uso da Aprendizagem Cooperativa não deve ocupar todo o tempo de aula, mas também não pode ser relegado a um papel secundário. Assim, Piaget (1998, p. 140) alerta que o trabalho em grupo não deve ser visto apenas “[...] como um coadjuvante cômodo para a ação do professor sobre o aluno”, pois se baseia em mecanismos essenciais da psicologia da aprendizagem. Portanto, cabe ao professor compreender tais mecanismos para que a prática não se reduza a uma estratégia aplicada de forma artificial ou mecânica.

A primeira parte da frase, “pra sempre, enquanto durar”, é um convite à compreensão de que os vínculos educativos talvez tenham um tempo, mas o impacto que deixam pode ser permanente. Minha vivência na escola me permite acompanhar gerações de estudantes que passam pela instituição e sigo percebendo, anos depois, os efeitos de pequenos gestos: uma escuta atenta em um momento de dificuldade, uma mediação cuidadosa em um conflito, a valorização de uma ideia que parecia tímida. Essas experiências permanecem, não porque foram formalmente registradas, mas porque foram vividas de forma significativa.

A segunda parte, “quero somente o que puder dar”, revela uma ética da presença e da entrega. No dia a dia, isso significa estar inteiro no processo educativo, oferecendo o melhor que é possível naquele momento — e reconhecendo que cada pessoa também fará isso a partir do que tem e do que é. É uma postura que se afasta da cobrança irreal de perfeição e se aproxima da ideia de colaboração genuína: ninguém tem tudo, mas todos têm algo a oferecer. E, na soma dessas partes, um todo se forma que é maior do que qualquer contribuição isolada.

A Aprendizagem Cooperativa não é apenas uma técnica pedagógica; é uma escolha de valores. Ela pressupõe interdependência positiva, responsabilidade individual e coletiva, habilidades sociais, processamento em

grupo e promoção do envolvimento ativo de todos. Isso implica repensar a estrutura da aula, a avaliação, o papel do educador e até mesmo a cultura institucional. Mais do que organizar os estudantes em grupos, trata-se de criar um ambiente em que haja segurança psicológica, onde errar não seja motivo de vergonha, mas parte natural do processo de aprender.

Minha experiência prática mostra que, quando esses elementos se alinham, os resultados vão além da assimilação de conteúdos. Vejo estudantes desenvolvendo empatia, aprendendo a ouvir, respeitando ritmos diferentes e percebendo que o sucesso individual não precisa — e não deve — acontecer à custa do outro. Esses são aprendizados que extrapolam a sala de aula e que se refletem em suas relações familiares, profissionais e comunitárias.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que esse modelo exige de nós, educadores, um constante exercício de humildade, autocrítica e reflexão. Abrir mão do controle total, confiar na capacidade do grupo e estar disposto a aprender com os próprios estudantes são movimentos que desafiam a cultura escolar tradicional e exigem uma mudança interna. Essa mudança não acontece de forma repentina, mas é cultivada nas pequenas decisões cotidianas: ouvir mais, falar menos, propor perguntas em vez de dar respostas prontas, legitimar as contribuições de todos, e não apenas daqueles que já têm segurança para se expressar.

Por isso, a frase “Eu sei que é pra sempre, enquanto durar, eu quero somente o que puder”, carrega um sentido ético e metodológico. É o reconhecimento de que o tempo é finito, mas a potência de cada encontro não tem limites quando vivida com presença e entrega. E que dar o que se pode, seja um conhecimento técnico, uma palavra de incentivo, um *feedback* construtivo ou a própria escuta, é o caminho para construir uma educação transformadora.

No fundo, Aprendizagem Cooperativa é sobre construir memórias de aprendizado que se tornem parte da vida das pessoas. É saber que aquele momento vivido na sala, no corredor ou em uma reunião de grupo pode, sim, ser “pra sempre”, ainda que a convivência presencial tenha prazo de validade. E é escolher, dia após dia, dar tudo o que se pode, não porque se

espera algo em troca, mas porque o conhecimento e a vida ganham mais sentido quando compartilhados.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

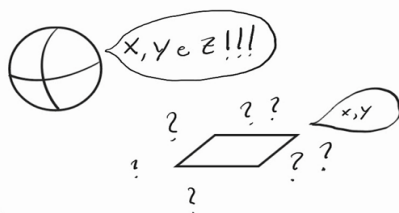
MORAIS, Alessandra de; BARBOSA, Laís Marques. Aprendizagem

Cooperativa: conceitos básicos, fundamentação, elementos essenciais, técnicas e métodos. *In*: MORAIS, Alessandra de; BARBOSA, Laís Marques; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Mariana Lopes de (org.). **Aprendizagem Cooperativa : fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 25-56.

PIAGET, Jean. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. *In*: PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (org.). **Jean Piaget**: sobre a pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 137-151.

PORQUE sei que é amor. Interprete: Titãs. *In*: Sacos plásticos. São Paulo: Arsenal Music, 2009. Streaming: Spotify.

COMO CONVIDAR UM QUADRADO A SAIR DA CAVERNA DA PLANOLÂNDIA?¹



Como convidar um quadrado
a sair da caverna da
planolândia?

Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

Na cidade da *Planolândia*, o Quadrado Andrade estava ansioso para sair da casa de seus pais e conquistar a sua independência. Ele foi criado por um casal de Quadrados amorosos, o Quadrado Drado, seu pai, e a Quadrada Quadra, sua mãe. A família vivia em um bairro cheio de parentes onde todos se conheciam, o lugar era uma maravilha para o casal e uma tormenta para Andrade, que sempre foi curioso por querer saber o que acontecia nos bairros afastados, especialmente na região Circular,

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências da Hélia Bruna e Vinícius.

onde diziam que lá tudo era mais rápido e por isso cheio de seres que não respeitavam as tradições.

O Quadrado Drado educou seu filho para ser um Quadrado único, por isso criava expectativas sobre as suas potencialidades e não admitia que o filho solicitasse ajuda em nenhuma atividade, seu filho tinha que fazer tudo sozinho e com excelência! Para o Quadrado Drado, quanto mais Andrade concluísse trabalhos sozinho, mais se provava que o menino era diferente dos demais. Ninguém como ele e ninguém como eu. Era a tradição do bairro Quadrangular. Assim que conseguiu completar todos os desafios impostos por seus pais, o Quadrado Andrade entendeu que poderia seguir com a sua vida sozinho, para ele, tornava-se independente e não precisava de mais ninguém.

O problema é que na saída da casa de seus pais, Andrade decidiu omitir seu destino, mudaria não para três Quadras acima, como havia prometido, mas para a Rodovia de trás, centro do bairro Circular. Quando chegou em seu novo endereço não encontrou dificuldades, conseguiu fazer todas as instalações e ajustes necessários para a sua nova morada, estava sozinho e independente, como sempre sonhou. Até que Dona Onda, a vizinha do lado bateu à sua porta não só para dar boas-vindas e oferecer ajuda, o que para Andrade já era um insulto, mas também para explicar as regras do condomínio e o mais importante, o papel do Quadrado Andrade na *cooperação* da vila.

A princípio, o Quadrado Andrade agradeceu a simpatia de Dona Onda e disse que já estava muito bem instalado em seu novo lar. Depois, acrescentou que não poderia ajudar com atividades do bairro, pois tudo o que sabia era sobre *conhecimentos adquiridos de suas gerações anteriores*, *assim* não poderia realizar atividades novas, e de qualquer maneira, para ele as atividades que sabia realizar sozinho já lhe bastavam. Dona Onda suspendeu o tempo com o seu olhar e repetiu o que havia dito anteriormente, com exceção das boas-vindas, informou firmemente que no dia seguinte retornaria para realizar com ele as tarefas necessárias para o bom andamento do bairro e foi se retirando antes que Andrade pudesse lhe responder.

O bairro circular tinha sua própria peculiaridade, uma cultura que se resumia em *cooperar um com outro*. Na sua Tradição circular, os que viviam lá sempre trocavam de casas de tempos em tempos, para a energia não ficar parada. A cada nova casa, os seres adquiriam cultura, aprendiam novas tarefas e multiplicavam saberes, logo, ninguém aprendia sozinho, pois *compartilhavam suas potencialidades* e histórias. Além disso, lá ninguém era apegado às raízes, a cada troca de casa os móveis permaneciam, visto que o importante mesmo era o compartilhamento de vida, ora morando e aprendendo com um, ora morando e aprendendo com outro. E para manter o equilíbrio e o andamento do bairro circular, algumas tarefas eram necessárias e outras, indispensáveis.

Dona Onda, além de vizinha, era síndica do condomínio, muito bem-humorada e direta, ela gostava de conversar e jogar tranca com as amigas, observadora e generosa, também sempre se oferecia para mediar novos aprendizados através da *interação* e entre a comunidade circular esse era um elemento mágico para construir ideias e compartilhar novas tarefas.

Chegado o dia seguinte, Dona Onda foi cedo à casa do Quadrado Andrade. Apertou a campainha e com sua espontaneidade, foi logo entrando com um bolo e falando sobre o cheirinho de café. Sentou-se, pegou uma faca sobre a mesa, cortou o bolo, colocou café e foi logo entre um olhar e outro, tagarelando para Andrade como funciona o bairro. Andrade estava perplexo, parado e sem conseguir digerir aquela nova situação. Foi tomado por uma dificuldade imensa de se expressar, especialmente quando ela lhe questionava ou perguntava o que achava e podia contribuir.

Era difícil para ele trocar ideias e pensar sobre novas formas de organização para o bairro, afinal, crescera acostumado em fazer tudo sozinho conforme lhe ordenavam, mas, de repente, estava em dupla tomando um café. Andrade se esqueceu de que ao escolher um lugar diferente para viver, esse lugar cobraria sua independência de forma diferente do bairro de seus pais. Enquanto ser independente para o seus pais e para o lugar onde viveu boa parte da vida significava fazer tudo sozinho, no bairro circular a independência consistia em reconhecer a força do outro sobre as próprias ações. A independência de um corrobora para a independência do outro.

Em contrapartida, de geração em geração, os Quadrados não queriam mudanças, e ao estabelecer para si este desejo, Andrade ouvia Dona Onda tagarelar reconhecendo que ele era diferente de seus pais e de seus antepassados por isso se aproveitaria da boa vontade de Dona Onda que naquele momento lhe explicava que ser independente e ter autonomia também exige responsabilidades com a comunidade. Ele haveria de contribuir para ser aceito e compreender que o conhecimento adquirido de geração em geração também poderia ser colaborativo.

Dona Onda certificou-se de que Andrade estava realmente lhe ouvindo, pois parecia estar viajando em seu subconsciente e insistiu:

- No condomínio vivemos em comunidade, compartilhamos histórias com outras pessoas, nos relacionamos baseados na escuta, solidariedade e respeito às diferenças. As responsabilidades são compartilhadas. As decisões e tarefas são coletivas, todos contribuíam com as habilidades que tem. A diferença enriquece, disse Dona Onça, com olhar firme e dona de si.

E continuou:

— Os seus *conhecimentos adquiridos de suas gerações anteriores* vão contribuir para realizar as tarefas. Vamos cooperar entre nós, trabalhando por um objetivo comum, mas também como círculos autônomos que somos, cada um com sua singularidade. Aqui todos plantamos, colhemos e repartimos, organizamos a limpeza e segurança do condômino. Você sabe como é a violência tá grande e qualquer forma geométrica pode se desequilibrar, assimilar, mas não acomodar. E aí, como vai se adaptar e transformar. Fica perdido, e desestruturado comete besteira!! Eu heim. Vou te instigar, mostrar caminhos, ajudar a observar e aprender a se colocar no lugar do outro para conectar. Ah...quero mais café, o dia vai ser Longo!

O quadrado Andrade respirou fundo e pensou:

— E eu que achei que ia ser independente e fazer o que quero!!

Mal sabia Andrade do quanto sua vida se transformaria....

Criamos a cidade fictícia *Planelândia* para ilustrar os efeitos de perspectivas educacionais que desprezam a cooperação em prol da valorização

do acúmulo de conhecimentos de um indivíduo, neste caso, identificamos que tais perspectivas, como no *sistema de ensino* bancário, tendem a gerar alunos e pessoas como um quadrado preso dentro de sua própria caverna como Andrade. Na Planelândia, alguns seres, como os do bairro de Quadrados, possuem dificuldades em olhar por outra percepção, e acabam ficando no mundo dentro das suas cavernas.

Sabemos que estamos todos dentro de “cavernas” e talvez vendo o mundo às avessas, Andrade é mais exemplo de um sujeito “perdido” em nossa sociedade onde a maioria considera que ser independente é ser individualista. Sociedade essa em que tudo é muito rápido, líquido, sem energia suficiente para o outro me impactar e me deixar observar. Perde-se o olhar para o outro, dessa cooperação que poderia haver assim como as formas geométricas, nessa Planelândia separada por tradições diferentes, porém com objetivos comuns.

Fazendo uma comparação com as formas geométricas e os seres humanos com suas características, as formas geométricas pensando em linha reta, circular, aquela forma padrão, ao mesmo tempo cada um tem sua singularidade e desempenho, assim como o ser humano também, mas como dificuldade de trabalhar em equipe, fina na espreita. Como num sopro de lobo é capaz de retraina na mínima crítica.

Enfim, a cooperação é uma possibilidade de construção de sua própria autonomia. O sucesso do grupo depende do sucesso de cada um. Pensar que o ato de cooperar está totalmente ligado ao seu processo de desenvolvimento moral e por tanto que tipo de sujeito vai estar inserido e ativo socialmente, diz muito da sociedade que fomos construindo ao longo da história e explica a sociedade de hoje.

Dona Onda chama Andrade, mas ao mesmo tempo nos chama:

— Vamos Andrade, você tá muito quadrado. Senta aqui, vou te falar um pouquinho sobre interdependência positiva aqui no condomínio...

Esta reflexão que uniu imaginação, experiências e críticas sociais tem a expectativa de convidar a todos os que nos leem a se sentar e se encantar com o que a Dona Onda (ou as Donas Ondas da vida real) nos tem a

ensinar não apenas sobre conhecimentos, mas também sobre habilidades importantes para (con) viver em sociedade.

O CORPO ESTRANHO¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

Uma hora a hora chega: A fatídica hora de decidir o que produzir, como finalizar a disciplina. A proposta foi produzir uma “escrevivência”, um texto coletivo sobre nossos conhecimentos construídos que se transformaria em uma obra coletiva.

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências da Luciana.

Surgiu a pergunta: Como de fato escrever cooperativamente? Seria esse trabalho uma vivência, ou *escrevivência*, de fato cooperativa como o conceito de cooperação preconiza? Ou seria uma colcha de retalhos?

Começamos então a discutir a respeito. Cada um trazia uma visão, uma experiência e uma forma de compreender o que seria “escrever junto”. Não bastava reunir contribuições individuais, costurando-as em um texto final, seria imprescindível destacar a importância do diálogo, da construção coletiva em que ideias que se entrelaçam e se transformam, dando origem a algo que não pertence mais a um autor isolado, mas ao grupo.

Nesse movimento, percebemos que o ato de cooperar não se limita a compartilhar tarefas: implica escuta, negociação, renúncia e também a abertura para que nossas ideias se misturem às dos colegas. O texto não seria “meu” ou “seu”, mas “nosso”. O desafio maior era fazer essa fusão, que por vezes diluía fronteiras de autoria e exigia confiança.

Assim, a escrita se tornaria espaço de aprendizagem. Não apenas sobre o tema da disciplina, mas sobre o próprio sentido de estar em grupo, de produzir saberes de modo coletivo contando sobre nossas experiências e aprendizagens ao longo do nosso percurso formativo na disciplina em questão. Sabíamos que seria inovador, fora do padrão de produção acadêmica de certa forma, do trivial que se faz em conclusões de curso, mas enfim, aceitamos o desafio e precisávamos alinhar esse corpo, o corpo do texto, o tal “corpo estranho”.

O resultado poderia até lembrar uma colcha de retalhos, mas, como toda colcha, ela cumpriria sua função de aquecer: acolher vozes, respeitar diferenças e revelar que o conjunto, por vezes, é mais significativo que a soma das partes.

A mão aberta, desenhada no centro, tenta pegar e não consegue, mas ao mesmo tempo, ilustra a disponibilidade para o encontro e para o toque do outro. Ao seu redor, palavras como *cooperação, coletivo, subjetivo, eu, nós, vivência, percepções, experiências, angústias* pareciam fluir como fios que conectam o gesto individual à rede de significados compartilhados. A imagem se traduz como metáfora da escrita cooperativa: um movimento de abertura, em que o “eu” se entrelaça com o “nós”, em que o subjetivo

encontra lugar no coletivo, e onde até as angústias se transformam em potência criadora.

Assim, a escrita se transforma em espaço de aprendizagem: não apenas sobre o tema da disciplina, mas sobre o próprio sentido de estar em grupo, de produzir saberes de modo coletivo, de “escrevivenciar”.

O EQUILIBRISTA¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

A imagem de um equilibrista na capa remete ao conceito de Equilibração Majorante proposto por Piaget (1976). Nas trocas do indivíduo com o meio, o sujeito se desenvolve e organiza o meio por um mecanismo regulador de conservação e superação das construções anteriores. A ideia piagetiana de desenvolvimento não implica na conquista de uma estrutura imóvel que represente um ápice ou um ponto final, mas sim,

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências da Patrícia.

um estado sempre provisório em que as forças se compensam garantindo um nível ótimo de estabilidade provisório até que algum fator interno ou externo desafie tal estabilidade, levando então a nova necessidade de organização, assim como o representado na figura.

A sensação do equilibrista é sempre de uma conquista provisória, pois a qualquer momento um novo desafio virá e levará a nova necessidade de arranjos para garantir a estabilidade. Sabe aquela sensação que temos durante uma reflexão que é assim: “acho que entendi... mas,... e se...” essa é a estabilidade provisória.

Tratamos desse e de outros conceitos na primeira aula e foi muito interessante o quanto ele esteve presente em todas. Foram muitos os comentários sobre metodologias ativas na pós-graduação, no ensino superior, as possibilidades que se abriam quando encarávamos a educação sob outra perspectiva.

Para mim, como uma das docentes da disciplina, todos os momentos foram desafiadores, porque não se tratava de discutir conceitos, mas de propiciar oportunidade de vivenciá-los. Todas as aulas eram cuidadosamente preparadas para que o conceito emergisse a partir da vivência, principalmente no que se referiu aos princípios básicos da Aprendizagem Cooperativa.

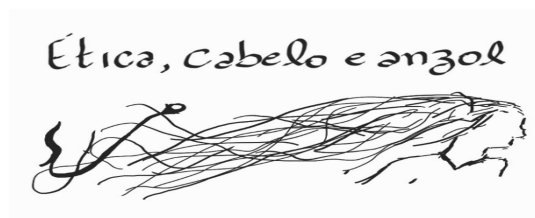
Cuidamos para que a interdependência positiva, a interação face a face, a responsabilidade individual e coletiva, as competências sociais e a avaliação fossem vividas. As ideias que foram surgindo ao longo da disciplina foram acolhidas e uma delas, talvez a mais desafiante, tenha sido a constituição desse livro a muitas mãos, tendo como disparados dos capítulos os desenhos produzidos pelo Mateus (um dos membros do grupo), em um formato de escrita compartilhada com inspiração na escrevivência. Enfim, territórios não percorridos anteriormente por mim.

Saio dessa experiência rica, inspirada e disposta a inovar sempre. Saio também com a quase certeza de ter colaborado para o enriquecimento, inspiração e disposição para inovar sempre nos estudantes que compuseram nosso grupo.

REFERÊNCIA

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ÉTICA, CABELO E ANZOL¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

Esse capítulo com um nome bastante inesperado vem das reflexões sobre um conto de Mark Twain que me foi contado há muitos anos pela minha orientadora de mestrado e doutorado Profa. Zelia Ramozzi-Chiarottino. Defendi meu doutorado em 2001, portanto, ouvi esse conto há no mínimo 25 anos. Nunca me esqueci. Demorei anos para encontrá-lo escrito, mas finalmente tive sucesso. Ele faz parte de uma coletânea de contos americanos.

Mark Twain escreve de maneira muito agradável (lembrem-se de Tom Sayer e Huck Finn?), mas a forma como a Profa. Zélia contou essa

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências da Patrícia.

história foi muito marcante. Ela estava falando sobre princípios éticos e se lembrou do conto “O Romance da Virgem Esquimó”.

Vou resumir o conto aqui para depois dizer quais as relações entre ética, cabelo e anzol.

Uma moça está contando sobre sua vida a Mark Twain que a escuta muito atentamente. Lasca (esse era o nome da moça) contava sobre a quantidade de peles de foca que revestiam a mesa e as camas, sobre os canos para saída de água suja da residência, sobre as camas feitas de blocos de gelo e sobre a coleção de anzóis que seu pai possuía. Ela sentia um certo prazer ao saber que nem as casas mais ricas de New York possuíam tais bens.

Após algum tempo de conversa sobre o valor de artefatos muito típicos da sua cultura e a admiração pelo fato de que isso não existia em New York, conversa essa alimentada com uma certa dose de sarcasmo típico do autor, Lasca conta que certa vez, chegou um forasteiro à cidade e rapidamente se enamoraram. Planejaram sua união e Lasca o levou até sua casa. Kalula (o forasteiro) se admirou muito com a riqueza do pai de Lasca que sem resistir à tentação exibiu sua preciosa coleção de 22 anzóis.

Foram todos dormir e no dia seguinte, o pai de Lasca deu falta de um dos anzóis. A culpa recaiu sobre Kalula que foi condenado apesar de gritar sua inocência. Passados nove meses chegou o dia em que as virgens lavavam o rosto e penteavam os cabelos. Quando Lasca estava soltando seus cabelos ouviu um som característico de metal tocando o chão. Era o anzol que havia ficado preso em seus cabelos. O pai, percebendo que havia condenado injustamente um homem se condena a nunca mais sorrir.

Já sabemos qual a origem dos termos anzol e cabelo no título do capítulo, mas o que isso teria a ver com a ética?

Eu costumo explorar bastante esse conto, em primeiro lugar, para falar sobre a diferença cultural que vemos nas regras morais. O que é valor para uma cultura, muitas vezes é ignorado por outra. Vemos isso na atualidade, por exemplo, quando comparamos o que significa o papel da mulher no ocidente e no oriente, ou como entendemos que deva ser a distância social quando pensamos na América Latina em comparação aos países nór-

dicos. No conto, o valor de 22 anzóis, de uma saída de água suja ou de um latão amassado eram comparáveis ao que atualmente atribui-se a uma grife, um *smartfone* de última geração ou a ser uma celebridade.

As regras sociais e morais mudam de cultura a cultura assim como se transformam no tempo. Esse conto ilustra bem esse ponto.

A ética, por outro lado, definimos como a capacidade de reflexão sobre a moral. Seguir as regras morais sem reflexão não nos torna éticos. Seguimos regras por medo, por obediência cega à autoridade, por conveniência pessoal, mas essas regras na maioria das vezes nem são completamente entendidas e não fazem sentido para a pessoa. Por outro lado, seguir regras baseadas em princípios universalizáveis que foram elaboradas pela reflexão, isso sim caracteriza a eticidade.

No conto, discuto a autocondenação imposta pelo pai de Lasca como uma busca pela recuperação da integridade ética. Ele diz: “Nós o matamos; jamais voltarei a sorrir!” (Twain, 1958, p. 58). Ele era um homem muito alegre, próspero e vaidoso. Mas, condenar um inocente à morte foi insuportável para que ele se mantivesse íntegro. Ele tira uma parte de si (a mostra da alegria) como símbolo da parte da humanidade que perdeu.

Gosto também de comentar o final do conto quando Twain (1958, p. 58) diz:

Com essa história, nos inteiramos de que cem milhões de dólares em Nova York, e vinte e dois anzóis num trecho do círculo ártico, representam a mesma supremacia. O homem que se vê em difíceis aperturas e permanece em Nova York, podendo comprar anzóis no valor de dez centavos e emigrar, é um estúpido.

Entendo que o autor quis finalizar o conto de forma jocosa, mas como meu interesse é a discussão da cultura, sinto necessidade de discordar a respeito da suposta “estupidez” de abrir mão de uma cultura para adotar outra sem ter com essa segunda afinidade ou sem ter em relação a ela respeito e compreensão.

É muito difícil avaliarmos regras de diferentes culturas porque de fato não olhamos para elas desde dentro. No entanto, podemos pensar em

um parâmetro que seria a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Essa Declaração, ainda que não seja um tratado e não obri-gue os países a algum tipo de compromisso, é um documento reconhecido internacionalmente por preservar aspectos da humanidade dos quais não podemos abrir mão como a dignidade, liberdade e a integridade.

Ao sugerir que um sujeito mude de cultura por conveniência sem compreender totalmente as implicações das regras ali colocadas temo tratar hábitos diferentes ou valores típicos com o mesmo sarcasmo que notei na leitura do conto.

Essas foram algumas das reflexões que fizemos em sala e que gerou o desenho “Ética, anzol e cabelo”. Por mais peculiar que possa parecer essa combinação vemos que fez sentido!

REFERÊNCIAS

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2020.

TWAIN, Mark. O romance da virgem esquimó. *In*: RIEDEL, Diaulas (org.). **Maravilhas do conto norte-americano**. São Paulo: Cultrix, 1958. p. 43-60.

SEMPRE COMO UM FIM E NUNCA COMO UM MEIO...¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

Esse desenho nasceu a partir das reflexões sobre uma aula em que tratamos da possibilidade da autonomia moral e falamos também sobre a necessidade de uma escuta do outro. Os autores aqui somos Mateus e Patricia.

Primeiro, Mateus trata da competitividade versus cooperação e propõe uma analogia com a fita de Möbius. Em seguida, Patricia trata desse princípio kantiano como o básico para toda construção da convivência ética.

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências do Mateus e da Patricia.

Em um mundo frequentemente dominado pela competitividade, a cooperação emerge motivada por um princípio moral. A competição, por si só, não é inerentemente negativa; a ressalva surge quando se torna em individualismo, priorizando apenas a vitória e a conclusão da tarefa. Como também, a cooperação também busca o sucesso e a concretização de resultados em seus diversos contextos.

A questão central, portanto, reside em como narramos essa jornada. Embora o resultado final, ou o “fim” da história, seja um objetivo comum, a cooperação nos convida a construir essa narrativa junto com o outro, valorizando as múltiplas facetas do processo.

Para ilustrar este conceito, consideremos uma analogia da matemática, a “Fita de Möbius”. No campo da topologia, esta figura tridimensional é concebida como uma fita cujas extremidades são conectadas em lados opostos, assemelhando-se ao símbolo do infinito quando observada em duas dimensões. Sua particularidade fascina diversas áreas do conhecimento. Conforme Novaes e Passeggi (2020) ressaltam, a Fita de Möbius, criada pelo matemático August Ferdinand Möbius (1790-1868), é rica em metáforas. Trata-se de uma figura não orientável, possuindo um único lado e uma única borda. Isso significa que, ao traçar um percurso linear contínuo em sua superfície a partir de qualquer ponto, percorre-se tanto o que seria o “lado de dentro” quanto o “lado de fora” sem interrupções.

Novaes e Passeggi (2020) constroem paralelos desta figura como o significado de conexão e ciclo que há nas concepções entre representações sociais e narrativas. Sentidos que extrapolam os limites da matemática. Sendo que uma representação social é expressa através de narrativas. Ao mesmo tempo, essas narrativas, ao serem contadas e recontadas, moldam e reforçam a própria representação social. A analogia está na dependência desses conceitos que se autoconstroem. Não é possível dizer onde termina um e começa o outro, pois são parte de uma mesma superfície.

O que possibilita e inspira uma aproximação desta forma geométrica com o princípio categórico de Kant que ilustra o desenho deste capítulo.

A moral não é sobre o que nos faz bem ou o que oferece a melhor situação, mas sobre o que é nosso dever e o que devemos fazer porque

é o certo, independentemente das consequências positivas ou negativas. (Santos; Galvão, 2023) Kant, formula em seus princípios dos imperativos categóricos e ilustra o conceito de moral como, “Age de tal modo que uses a humanidade, tanto em tua pessoa quanto na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como fim e nunca meramente como meio” (Kant, 2017, p. 413).

Agir cooperativamente, tratar o outro como um fim em si mesmo e não apenas como um meio, pode ser um caminho possível para a construção de uma sociedade justa. Kant nos instiga a pensar em cooperação como um dever, uma manifestação de altruísmo que transcende interesses e escolhas pessoais e busca o bem comum, reconhecendo a dignidade em cada pessoa (Dean, 2015).

Percorremos as vidas uns dos outros sendo impossível conhecer o próximo na sua totalidade. Sendo a experiência da vida individual, mas a de viver coletiva. Somos fitas com a nossa própria trajetória que convergem momentaneamente com os caminhos de outras pessoas. Nesse encontro, seja ele desejável ou inevitável, o objetivo primordial e desejo desse conhecimento filosófico está na busca por uma interação pautada pelo respeito e pela positividade mútua.

Se nos entrelaçamos em nossas vivências, como fazê-lo de modo que a convivência seja no mínimo satisfatória para todos? Nós podemos nos entrelaçar com violência, com sofrimento, mas não é isso o que queremos para nós e para o outro. Tratar a humanidade, na minha pessoa ou na de qualquer outro sempre como um fim e nunca como mero meio é a fórmula para a convivência ética. Não precisamos simpatizar com todos, mas precisamos respeitar a todos.

O respeito não implica em concordância com todos os pontos de vista do outro, com as decisões ou com a forma de ser. Implica em reconhecer no outro seu direito de existir. Quando oriento educadores de educação infantil a iniciarem as rodas de conversa, sugiro sempre começar com essa conversa: como quero que me ouçam? Como quero falar?

Naturalmente, essa é uma simplificação absoluta do imperativo categórico de Kant, mas percebe que se começarmos por aí, temos chance de compreendê-lo em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- DEAN, Richard. A fórmula da humanidade como um fim em si mesmo. **Studia Kantiana**, Los Angeles, v. 19, 2015, p. 127-151. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/studiakantiana/article/download/89089/47987>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- KANT, Immanuel. **A Metafísica dos Costumes**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.
- NOVAES, Adelina de Oliveira; PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari. Fita de Möbius e fractal: aproximações entre representações sociais e narrativas. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, e10127, jan./dez. 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.10127.
- SANTOS, Ednan Galvão; GALVÃO, Karine Chaves Pereira. Liberdade e Educação na Filosofia Kantiana. **Revista Foco**, Vila Velha, v. 16, n. 10, p. 1-11, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n10-056.

A PARTIR DE HOJE É PROIBIDO FALAR¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

Era mais uma manhã de quarta-feira ensolarada e aparentemente comum. Ainda estávamos nos apropriando dos referenciais teóricos da disciplina, mas como de costume, a aula nos surpreendeu com algo aparentemente simples e profundamente desafiador. Recebemos meia página de um texto expositivo, cuja proposta era auxiliar um professor a tomar uma

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências da Natasha.

decisão ética: deveria ele abrir uma exceção às regras e apoiar uma aluna em situação de vulnerabilidade ou manter o rigor da norma, mesmo que isso implicasse em mais sofrimento e exclusão?

A história de Jonas, professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentava um dilema pedagógico e humano. Entre os alunos estavam Ana, uma mulher de 35 anos, esforçada e determinada, mas que vinha enfrentando atrasos e queda de rendimento. Sabíamos, pelo texto, que ela enfrentava jornadas exaustivas de trabalho e muitas responsabilidades familiares. Diante disso, Jonas se via dividido entre o dever de manter a equidade diante da turma e o desejo de exercer a empatia frente às condições específicas de Ana.

Após a leitura, fomos convidados a levantar argumentos que ajudassem Jonas a decidir. Rapidamente, uma chuva de ideias tomou a sala. Em meio às contribuições, quatro argumentos foram selecionados e organizados segundo o modelo do grupo INRC, inspirado nos princípios da reversibilidade lógica descritos por Piaget:

- **I – Idêntica:** Ajudar Ana não vai prejudicar a relação com o grupo.
- **N – Negação:** Não ajudar Ana não vai prejudicar a relação com o grupo.
- **R – Recíproca:** Ajudar Ana vai prejudicar a relação com o grupo.
- **C – Correlata:** Não ajudar Ana vai prejudicar a relação com o grupo.

O exercício de classificar os argumentos nessa estrutura nos permitiu compreender, na prática, o funcionamento do raciocínio reversível. Segundo Renz e Franco (2021), o grupo INRC descreve quatro operações formais essenciais para o desenvolvimento lógico-operatório: identidade, negação, recíproca e correlativa. São estruturas que possibilitam reorganizar o pensamento a partir da flexibilidade e da coordenação de diferentes pontos de vista.

A potência do exercício não estava apenas na lógica dos argumentos, mas na capacidade de suspender o juízo imediato e ouvir a lógica do outro. Afinal, cada posição trazia consigo valores, experiências e compreensões distintas da realidade. À medida que mergulhávamos nesse processo, tornava-se evidente que a empatia, conceito central da aula, não se constrói apenas com boa vontade, mas com esforço intelectual e moral.

Camargo e Becker (2012) apontam que, na epistemologia genética de Piaget, a cooperação está diretamente ligada à capacidade de ajustar ações e pontos de vista por meio da reciprocidade e da complementaridade. Nessa perspectiva, a empatia é vista como a aptidão para reconhecer, respeitar e coordenar perspectivas distintas, constituindo-se como base tanto para a moral quanto para a inteligência. Assim, o exercício realizado em sala foi uma vivência ética e cognitiva, onde nos deparamos com a difícil tarefa de sair de nós mesmos para compreender o outro, sem hierarquia, sem imposição.

A reflexão foi aprofundada pela leitura dos próprios textos de Piaget. Em um deles, o autor afirma que “essa compreensão recíproca, no entanto, é assunto tanto de educação intelectual quanto de educação moral” (Piaget, 1931/1998, p. 67 *apud* Camargo; Becker, 2012, p. 531). Em outro trecho, complementa:

[...] a ideia de criar em cada pessoa um método de compreensão e de reciprocidade. Que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e sentimentos, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens” (Piaget, 1931/1998, p. 85 *apud* Camargo; Becker, 2012, p. 531).

A empatia, portanto, não é uma emoção efêmera, mas uma construção ética complexa. Exige escuta, disponibilidade, suspensão de certezas. No contexto da Aprendizagem Cooperativa, essa atitude se traduz na construção de relações horizontais, onde o respeito mútuo é a base de toda colaboração. Como nos alerta Kant (1992, p. 69): “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente, como fim e nunca como meio.”

Ao final da aula, compreendemos que a verdadeira aprendizagem cooperativa requer a coragem de escutar até mesmo quando discordamos. É no silêncio atento que germina a compreensão do outro. Naquele dia, a regra era: “a partir de hoje, é proibido falar”, mas talvez o verdadeiro convite fosse outro: “a partir de hoje, é preciso escutar”.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Liseane Silveira; BECKER, Maria Luíza Rheingantz. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 3 ago. 2025.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 1992.

RENTZ, Cintia Lisiane da Silva; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Os processos de reversibilidade lógica e sua relação com a aprendizagem de contabilidade. **Scheme**, Marília, v. 13, n. 1, p. 115-143. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2021.v13n1.p115-143>. Acesso em: 3 ago. 2025.

EM BUSCA DE SOL ENTRE RABISCOS¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

Quando eu trouxe o girassol, não era só uma flor. Eu queria que a gente tivesse um ponto em comum para olhar, um horizonte que nos lembrasse de que, mesmo diferentes, estávamos juntos em busca de algo

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências da Cristiane e Mateus.

diferente. E foi ali que percebi como essa imagem se conectava com o que eu entendo como aprendizagem cooperativa.

A observação do que está ao redor e o que se deposita interesse é um movimento de escolha muito subjetivo e que instiga o campo das teorias de aprendizagem. Ausubel (2003) relaciona essa concepção com a aprendizagem sendo uma constante interação construtiva e de atenção ao saber social e cultural adquirido, daquilo que já é conhecido pelo indivíduo e o novo. A valorização do conhecimento prévio do estudante, não só pode indicar um caminho para o professor conduzir a aula como também desenvolve o sentimento de pertencimento à aula, ao lugar escola e a si próprio.

Esse girassol é um exemplo desse conceito. Eu não gosto muito de explicar desenhos, evito sempre que posso. Sigo como princípio artístico a frase de Ferreira Gullar “A arte existe porque a vida não basta” (Trigo, 2010, não paginado) pensando na arte uma ação de transcender o significado das coisas e do tempo. E conversar sobre o entendimento do outro sempre me pareceu mais alinhado com este princípio do que o simples explicar do que aquele desenho ou conceito está representando.

Assim como os girassóis que se voltam para a luz, nós também estávamos nos voltando para um objetivo comum. Cada um de nós com sua raiz, sua história, sua forma de crescer, mas todos buscando a mesma iluminação. Para mim, isso é o que dá sentido ao que Piaget chama de coordenação de perspectivas: não é que todos precisem pensar da mesma forma, mas que a gente consiga articular as diferenças sem perder o fio que nos conecta.

O girassol também me fez lembrar da interdependência positiva, algo essencial na cooperação. Sozinho, um girassol é bonito. Mas um campo inteiro deles cria uma paisagem que emociona. Da mesma forma, eu sinto que cada contribuição individual importa, mas é quando colocamos tudo em conjunto que o processo ganha força e sentido, a socialização das impressões, ajuda a ampliação das perspectivas de cada um que participa do momento de interação, no caso, guiada e reflexiva.

Percebi também que o girassol nos ensina sobre flexibilidade. Ele se move ao longo do dia, acompanhando a luz. E eu penso que a aprendiza-

gem cooperativa também é assim: exige que a gente se mova, que a gente saia da rigidez de fazer sempre do mesmo jeito, que a gente se permita adaptar, pois nem sempre o que funciona para um grupo serve para outro, e isso não é um fracasso, mas um convite para olhar de novo e personalizado. Eu percebi, nesse processo, o quanto se abrir para o novo exige coragem. Às vezes, a gente acredita que já sabe como as coisas funcionam, que já encontrou um jeito seguro de fazer, e qualquer mudança parece um risco. Mas foi justamente quando aceitei olhar para além do que eu já conhecia que comecei a enxergar outras possibilidades.

Em minhas lembranças, o girassol ficou como um lembrete de que a cooperação não apaga o que é meu. Ao contrário: quando eu me volto junto com os outros para a mesma luz, eu percebo que o que eu tenho ganha mais sentido. Não porque eu deixei de ser quem sou, mas porque a minha raiz encontrou espaço ao lado das outras. Na aprendizagem cooperativa, isso fica ainda mais evidente. Porque o novo nem sempre vem de um livro ou de uma teoria; muitas vezes ele vem da fala do colega, do gesto de alguém que compartilha uma vivência que eu nunca teria experimentado sozinha. É nesse encontro que eu percebo que meu jeito não é o único e que ao flexibilizar minha forma de interagir, posso aprender algo que transforma não só a minha prática, mas também o meu modo de estar no mundo.

Quando colocamos o girassol no centro, não era somente um objeto. Era um contrato silencioso. Um convite para reconhecer que nossas histórias, embora singulares, podiam se orientar para o mesmo sol. Nesse movimento, percebemos que a escrivência cooperativa nasce do encontro entre a minha experiência e a leitura que faço das experiências dos outros. Eu não deixo de ser eu, mas passo a existir também no reflexo das histórias que escuto. É esse diálogo que torna possível a construção de sentidos mais amplos e profundos.

Assim, a aprendizagem cooperativa se revelou para nós como um campo de girassóis: cada um firme em sua raiz, mas todos voltados para a mesma luz. E a síntese não é o fim, mas um movimento contínuo de coordenação de perspectivas, em que ninguém perde sua voz, talvez possamos até arriscar um coral, em uma próxima oportunidade, ou não.

Os girassóis ocuparam grande parte da carreira do pintor Vincent Willen van Gogh (1853-1890), tanto quanto a inevitável associação que fiz quando retratei o desenho que ilustra este capítulo. Um dos principais artistas do pós-impressionismo tornou-se conhecido mundialmente devido às características particulares no uso das cores e técnicas de pintura. Os vários girassóis assim como as várias flores pintadas pelo artista compõem uma série à qual deu o nome de “still life” que em tradução livre significa, ainda há vida. Em um jogo de palavras que dialoga tanto quanto ao tipo de arte, natureza morta, quanto ao momento de fragilidade do artista, na mesma época em 1888 van Gogh começou a ser internado em hospitais psiquiátricos (Souza, 2017).

Os significados ganham profundidade a tal ponto que o conceito tem um potencial significativo de marcar e construir estruturas cognitivas que podem e devem ser exploradas pelo professor em sala de aula. Como foi neste caso, eu no papel de aluno com o conhecimento prévio sobre girassóis de Van Gogh e a professora Cristiane que instigou esse conceito com a sua dinâmica.

Diz o senso comum que a criatividade, habilidade essencial de qualquer artista, está relacionada com o novo, com o espanto e com o concretizar de um olhar autêntico da realidade. Porém, sempre chamou a minha atenção na história da arte um hábito não único de Van Gogh, outros artistas também o fazem, de retratar a mesma pintura diversas vezes.

A motivação de refazer uma pintura pode ser variada, de revisitar uma técnica ou copiar para divulgar o trabalho. Souza (2017), comenta em seu estudo sobre as cartas que van Gogh escreveu para seu irmão, onde confessava que utilizava a arte como terapia, um escape das angústias da realidade e uma busca por si mesmo. Que pintava na cor viva e amarela do girassol a função de clarear.

Assim evitando uma explicação que nunca foi capaz de me convencer e dizer que apesar da figura ser semelhante as tintas não são as mesmas, o pincel não é o mesmo e nem o artista está igual a como pintou o quadro anteriormente. Um outro argumento que me faz mais sentido é voltar a ideia de transcender algo que passou. Coisas, pessoas, sentimentos, apren-

dizados, etc. Refazer como um ato de rebeldia e respeito com o tempo. Uma busca por esperança entre as adversidades da vida.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

SOUZA, Elaine Oliveira. **O processo criativo e o transtorno depressivo em Van Gogh.** 2017. 100 f. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/521439de-bd21-498b-8fdc-ef816266387b>. Acesso em: 7 ago. 2025.

TRIGO, Luciano. A arte existe porque a vida não basta. **G1**, Paraty, 7 ago. 2010. Atualizado em 26 ago. 2010. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/flip/noticia/2010/08/arte-existe-porque-vida-nao-basta-diz-ferreira-gullar.html>. Acesso em: 7 ago. 2025.

DEVERIA TER CONVERSADO COM O RATO¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

Uma das fábulas de Paulo Coelho (2014) ilustra bem os desafios da cooperação, trata-se da História da Ratoeira. Nesta fábula, somos apresentados a um pequeno rato que vislumbra a instalação de uma ratoeira pelo fazendeiro do terreno onde mora para capturá-lo. Preocupado com a armadilha contra ele, o rato conversa sobre a gravidade do assunto com quase todos os animais da fazenda, a galinha, o porco e a vaca, mas nenhum deles lhe dá atenção. Segundo esses animais, a ratoeira não poderia ser objeto de

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências do Vinícius.

suas preocupações, ora por não ser uma armadilha capaz de lhes fazerem mal ora por sentirem que não podem fazer nada a respeito.

Acontece que, o rato, por medo ou inimizade, não comentou nada com a cobra, sequer lhe pediu ajuda ou avisou sobre o risco. Justamente, ela foi a vítima da ratoeira ao passar por cima da armadilha, com a cauda esmagada e sem conseguir gritar de dor, não teve outra escolha senão morder os pés da mulher do fazendeiro que passou desprevenida ao lado de seu lamento. Consequência disso, a galinha virou canja para recuperar a saúde da mulher, o porco um almoço aos vizinhos que foram visitar a adoecida e por fim a vaca foi vendida para pagar os custos da recuperação da esposa do fazendeiro.

O final é reflexivo, com o rato na posição de “bem que eu avisei”, somos levados a pensar se não teria sido muito melhor se todos tivessem entendido que o problema de um coloca todos em risco. E de fato, sob a perspectiva da *pedagogia da cooperação* todos:

[...] desempenham diferentes papéis e trabalham de forma conjunta e coordenada, com a intenção de resolver tarefas [...] e de aprofundar sua aprendizagem. Nesses grupos, os estudantes aprendem com seus pares, compartilham ideias, confrontam diferentes pontos de vista, esclarecem dúvidas e constroem novos saberes, visando a atingir um objetivo em comum ao grupo, pois compreendem que só terão êxito, se todos do grupo também o tiverem. (Moraes; Barbosa, 2021, p. 26).

Assim, visualizamos as perdas de um grupo quando decidem não *trabalhar em equipe*, porque se a galinha, o porco e a vaca tivessem encarado a ratoeira como um problema de toda a fazenda eles não teriam sido eliminados, pelo contrário, encontrariam formas, em conjunto para superar aquele obstáculo em prol da harmonia naquele território que todos dividiam. Mas, uma pergunta pode ser feita ao rato, a nós e a própria fábula: por que o rato não buscou ajuda da cobra? Visto que, talvez ela, por ser menor que a galinha, o porco e a vaca, poderiam ter como objeto de preocupação a ratoeira, armadilha que não só a coloca em perigo (como colocou) como também elimina sua fonte de alimento, o rato em questão.

Muitas vezes queremos formar equipes apenas com pessoas que gostamos ou com quem sentimos que podemos tirar proveito, isto é, com os “melhores da turma” e deixamos de lado por medo ou inimizade algumas pessoas que possuem as habilidades e as atitudes necessárias para determinados objetivos. É por isso que a *pedagogia da cooperação* não pode ser desassociada do que bell hooks chama de *valorização da presença*. Para a autora é preciso “[...] insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas” (hooks, 2013, p. 18), neste sentido, alunos formarão equipes não somente pela amizade, mas pelo reconhecimento da presença dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes dos demais presentes.

Notório que não esperamos que um rato forme uma equipe com uma cobra, mas vale a pena pensar sobre o quanto todos ganhariam se um instinto fosse deixado de lado, ao menos temporariamente. Inclusive, com frequência não superamos *preconceitos* sobre pessoas, lugares e temas e por isso nos afastamos deles sem colocar em perspectiva o quanto tais relações seriam importantes para o êxito de um objetivo comum ao grupo que fazemos parte. Logo, a fábula *A História da Ratoeira* expõe não só a importância de trabalharmos em equipe, ela evidencia a necessidade de encarmos a potencialidade de todos os presentes em um grupo, independentemente de nossas convicções pessoais ou de *preconceitos* individuais, pois todos devem ser vistos como agentes de cooperação com um papel a cumprir, afinal, aquele quem excluímos pode ser uma peça fundamental na resolução do problema do grupo.

REFERÊNCIAS

- COELHO, Paulo. A história da ratoeira. **G1**, 08 ago. 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/blog/paulo-coelho/post/historia-da-ratoeira.html#:~:text=Durante%20a%20madrugada%2C%20ouveu%2Dse,coloca%20todo%20mundo%20em%20risco%3F%E2%80%9D>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MORAIS, Alessandra de; BARBOSA, Laís Marques; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Mariana Lopes de (org.). **Aprendizagem cooperativa** : fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

ENTRE GALINHAS E ILHAS DESERTAS¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

É possível que uma fábula desembarque em uma ilha deserta e faça sentido em plena manhã de quarta-feira? Se for em uma aula de aprendizagem cooperativa, a resposta é sim, porque, nesse espaço, tudo se entrelaça com propósito.

Iniciamos a aula com a fábula de Rubem Alves, História em um Galinheiro. Mas ela chegou até nós de forma especial: estava “fatiada”, dividida em partes, e cada aluno recebeu apenas um trecho da narrativa. A

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências da Nina e Natasha.

missão era clara, mas desafiadora: reconstruir, juntos, a sequência correta da história.

Foi nesse momento que a engrenagem começou a girar. Surgiram perguntas: como vamos nos organizar? Quem ficará responsável por ordenar as partes no quadro? Quem fará a leitura em voz alta? Pouco a pouco, fomos nos movendo, colaborando, ouvindo, ajustando. Ao final, mesmo com a sequência aparentemente correta, a professora nos provocou: “E se fosse de outro jeito? O sentido mudaria?”. Logo depois, outra questão essencial: “Qual o significado dessa história para vocês?”.

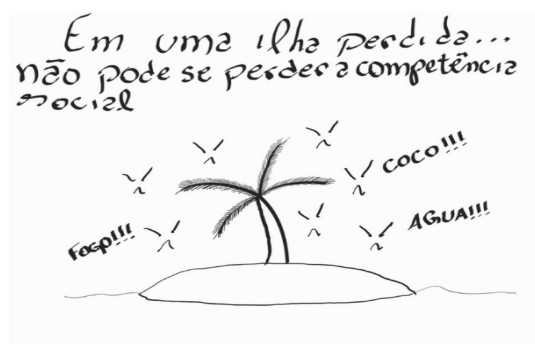
O mais bonito foi perceber como estávamos à vontade para falar, pensar em voz alta, discordar e argumentar, sem receios. O ambiente nos acolhia, e isso fazia toda a diferença. A partir de um texto simples, tantas reflexões nasceram.

Foi então que percebemos: aquela atividade, tão comum nas escolas — o famoso “texto fatiado” — ia muito além de um simples exercício de leitura. Sua estrutura carregava os pilares da aprendizagem cooperativa: (1) interdependência positiva, pois o sucesso dependia de todos; (2) responsabilidade individual, já que cada um tinha um papel essencial; e (3) igualdade de oportunidades, pois todos tiveram voz e vez.

Nesse sentido, a aprendizagem cooperativa, conforme afirmam Moraes e Barbosa (2021), é uma abordagem centrada no trabalho em grupo, na qual os estudantes atuam de forma interdependente para alcançar objetivos comuns, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais, sendo mobilizados elementos como: interdependência positiva, em que todos dependem do sucesso coletivo; responsabilidade individual, onde cada um contribui ativamente; interação face a face, a fim de que haja colaboração direta; habilidades interpessoais, como empatia, escuta e liderança; e processamento em grupo, geradora de reflexão coletiva sobre o que foi feito e aprendido.

A aprendizagem cooperativa vai muito além de “trabalhar em grupo”. Ela exige intenção, estrutura e propósito compartilhado. Prova disso foi a sequência de atividades que vivenciamos naquele dia. Primeiro, a técnica do quebra-cabeça, realizada na primeira parte da aula. Reunimo-

nos com os colegas que estudaram a mesma parte do conteúdo, em duplas, para ler, discutir e registrar ideias. Na segunda parte, formamos trios com partes diferentes do conteúdo e nos tornamos responsáveis por ensinar o que havíamos estudado ao novo grupo. Cada explicação ia tecendo o conhecimento coletivo. A aula passou voando, como sempre acontece quando a experiência é significativa



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

A última proposta do dia nos levou a um dilema instigante: um grupo sofre um acidente de avião e cai em uma ilha deserta. Há 15 itens disponíveis, mas podemos escolher apenas cinco para sobreviver até o resgate. Primeiro, cada um fez sua escolha individualmente, o que se mostrou uma tarefa relativamente fácil. Depois, em duplas, precisávamos chegar a um consenso. Foi tranquilo, pois nossas escolhas eram semelhantes. Mas o desafio real veio quando nos reunimos no grupo maior.

O exercício parecia uma encenação teatral: assim como um ator não constrói a cena sozinho, nossa decisão dependia da cooperação de todos. Cada argumento moldava o desfecho. Sem interação genuína, a decisão final ficaria vazia, como uma fala solta no palco. Dividir responsabilidades nem sempre é fácil e às vezes, parece mais difícil do que as assumir sozinho.

E, inevitavelmente, o ego espreita, mesmo nas “discussões saudáveis” em busca de um acordo coletivo.

Foram muitas opiniões divergentes, justificativas criativas e momentos de riso. Um colega insistia na importância de levar uma panelinha para ferver água — inspirado no programa “Largados e Pelados”. Depois de um intenso debate, ela deu lugar à caixa de primeiros socorros, item mais disputado. A negociação foi intensa, divertida e profundamente reflexiva.

Essa experiência revelou, na prática, todos os elementos da aprendizagem cooperativa: interdependência positiva (a decisão precisava ser comum), responsabilidade individual (cada argumento importava), conflitos cognitivos (diferenças de opinião geraram reflexão), processamento em grupo (avaliamos, reconsideramos e decidimos juntos).

O mais potente foi perceber como o conflito cognitivo funcionou como motor da aprendizagem. O dilema nos expôs a diferentes formas de pensar, tirou-nos do lugar comum e nos levou a construir novos entendimentos. Ficou ainda mais claro como um ambiente cooperativo, bem estruturado e afetivo, favorece não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o crescimento moral, a descentralização do pensamento e a construção da autonomia.

Piaget (2002) oferece uma chave valiosa para compreender essa experiência. Para ele, o desenvolvimento cognitivo e moral não se dão apenas pela assimilação de conteúdos, mas pela interação ativa com o outro. É no confronto de ideias, o chamado conflito sociocognitivo, que o pensamento se reorganiza, levando à construção de novos esquemas mentais. Na aprendizagem cooperativa, essa dinâmica acontece de forma intencional: os alunos são desafiados a coordenar diferentes pontos de vista, argumentar e ceder, vivenciando, ao mesmo tempo, a autonomia intelectual e a cooperação. Assim, o trabalho coletivo não é um recurso acessório, mas um elemento estruturante para a formação de sujeitos críticos, capazes de agir com responsabilidade tanto no plano individual quanto no coletivo.

Esse entendimento dialoga com a análise feita por Camargo e Becker (2012), que retomam a epistemologia genética para explicar como a cooperação, na perspectiva piagetiana, não é apenas um meio

para resolver tarefas em conjunto, mas o próprio caminho por meio do qual se desenvolvem a reciprocidade, a descentralização e a construção de valores morais. Para as autoras, a cooperação só se concretiza quando há coordenação de perspectivas, sendo este um processo dinâmico, construído nas interações sociais.

Encerrar aquela sequência de atividades foi quase como fechar um ciclo de experimentações vivas. Ao olhar para trás, percebemos que não estávamos apenas brincando com textos fatiados, montando quebra-cabeças ou debatendo sobre sobrevivência em uma ilha. Estávamos, de fato, vivendo um laboratório de pensamento, emoção e convivência.

Segundo Piaget (2002), a cooperação verdadeira exige descentralização: a capacidade de abandonar a centralidade exclusiva do próprio ponto de vista para coordená-lo com o dos outros. Esse exercício, longe de ser automático, requer um ambiente em que a divergência não seja ameaça, mas convite ao diálogo, em que o erro seja combustível para o recomeço e não motivo de retração.

Na aprendizagem cooperativa, cada momento de troca se transforma em uma oportunidade de reconstruir o próprio raciocínio. O conflito de ideias deixa de ser um obstáculo e passa a ser o motor que impulsiona a criação coletiva. E, quando a turma percebe que o produto final só é possível porque cada contribuição importa, instala-se a compreensão mais profunda de que aprender é, também, construir juntos.

Essa consciência não se esgota em sala de aula, ela acompanha o ser humano nas pequenas e grandes decisões da vida, fortalecendo a escuta, a argumentação, a responsabilidade e o compromisso com o outro. Afinal, como nos ensina Piaget, é na reciprocidade e no respeito mútuo que se forjam as bases da razão e, ousamos dizer, também as da humanidade que queremos cultivar.

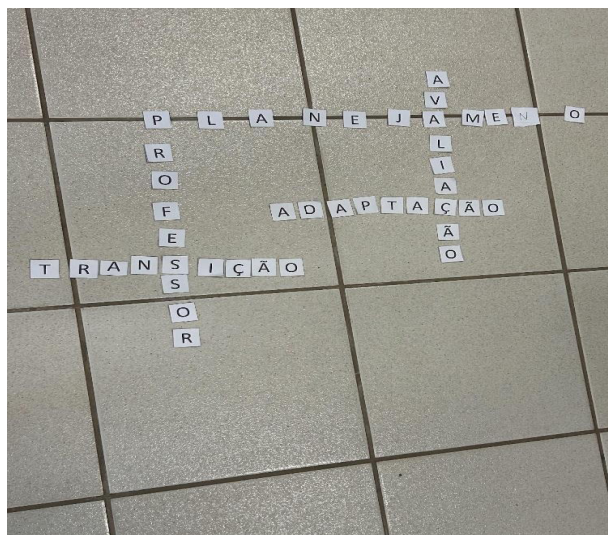
REFERÊNCIAS

CAMARGO, Liseane Silveira; BECKER, Maria Luíza Rheingantz. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 3 ago. 2025.

MORAIS, Alessandra de; BARBOSA, Laís Marques; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Mariana Lopes de (org.). **Aprendizagem Cooperativa : fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

QUEBRA-CABEÇA¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

Há experiências formativas que nos atravessam como peças soltas de um grande quebra-cabeça, partes que ora se encaixam, ora parecem se perder no emaranhado da nossa trajetória. Esta foi exatamente a sensação ao participar da atividade proposta em uma das aulas da disciplina. O nome da dinâmica não foi à toa: quebra-cabeça. E, mais do que um jogo sim-

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências da Stefani e Thiago.

bólico, revelou-se uma potente ferramenta de reflexão sobre escuta, pertencimento, colaboração e reconhecimento mútuo, elementos essenciais à convivência e à aprendizagem cooperativa.

A proposta inicial era aparentemente simples: formar duplas, receber algumas letras impressas em folha sulfite, cortadas individualmente, presas com um clipe, e organizá-las até formar uma palavra. No entanto, logo se tornava evidente que, por mais que tentássemos, nenhuma dupla conseguiria montar a palavra completa sozinha. Sempre faltava uma letra. Mais ainda, as letras faltantes eram diferentes para cada dupla, o que indicava a necessidade de articulação entre os grupos. A complexidade da tarefa não estava apenas na lógica da combinação de letras, mas, sobretudo, na exigência de colaboração entre todos. Para que cada um encontrasse a própria palavra, seria preciso que todos cooperassem entre si.

Esse impasse nos obrigava a sair da lógica individual para a coletiva o que, na prática, se revelou mais difícil do que parecia. Como destaca Piaget (2010), é no conflito sociocognitivo que o sujeito reorganiza suas estruturas mentais, e isso só ocorre quando a interação com o outro promove desequilíbrio, ou seja, quando o pensamento é desafiado pela diversidade de perspectivas. Naquele momento, a tarefa não era apenas sobre letras, mas sobre relações. Era sobre como escutamos, como confiamos, como partilhamos saberes e espaços.

A cooperação, com efeito, é um método característico da sociedade que se constitui e implica na reciprocidade dos trabalhadores, isto é, uma norma racional e moral precisamente indispensável à formação das personalidades [...] (Piaget, 1936 [1993], p. 5).

A cada tentativa de reorganização das letras, emergiram diferentes estratégias: alguns ficavam em pé tentando ver de cima uma nova possibilidade, outros se ajoelharam no chão, trocando peças com as mãos; outros ainda paravam para observar e refletir. O chão da sala se transformava em um campo vivo de negociações e movimentações. E, apesar do esforço coletivo, as palavras não se completavam. A impaciência crescia, o tempo avançava, e a solução parecia cada vez mais distante.

Segundo Rosenberg (2006), a comunicação não violenta depende não apenas das palavras escolhidas, mas também da escuta empática e da percepção genuína das necessidades envolvidas. A escuta, naquele momento, era o verdadeiro nó da questão. Um dos colegas, de forma insistente, mas serena, tentava compartilhar uma informação importante: a solução estava projetada na televisão da sala. O gabarito da atividade: a formação correta das palavras estava visível para quem se permitisse levantar a cabeça e olhar em volta. Mas ninguém o escutava. Imersos em nossas tentativas, falávamos muito e ouvíamos pouco.

Foi necessária a intervenção da professora para nos tirar do automatismo da resolução técnica, sua fala foi curta, mas precisa: “*Ouçam o colega.*” E ali se revelava a real lição da atividade, a resposta sempre esteve presente, mas não ouvimos porque não estávamos preparados para reconhecer ou ouvir o outro atentamente. Essa constatação nos convida a refletir sobre práticas excludentes que, muitas vezes, reproduzimos sem perceber. Como nos lembra Piaget (1994), a construção do juízo moral ocorre na interação entre iguais, e exige que aprendamos a lidar com regras, trocas e concessões. O jogo da palavra era, antes de tudo, um jogo de escuta e sensibilidade.

Ao final da atividade, quando finalmente todas as palavras foram formadas, o sentimento geral não era de vitória, mas de reflexão, era como se a montagem do quebra-cabeça verbal tivesse, na verdade, revelado o desencaixe das nossas posturas frente à coletividade. A experiência fez ecoar uma pergunta ética: em que medida deixamos de escutar o outro, mesmo quando estamos ao lado dele, dividindo o mesmo espaço e o mesmo objetivo?

O espaço de sala de aula se mostrou, mais uma vez, um terreno fértil para experiências transformadoras, como bem aponta Moran (2018), práticas pedagógicas ativas e cooperativas são aquelas que deslocam o estudante da posição passiva e o colocam como sujeito do processo, não apenas cognitivo, mas relacional. Naquela dinâmica, cada um precisou aprender não só a resolver uma tarefa, mas a olhar em volta, a confiar no outro, a reconhecer a própria limitação e a escutar com presença.

Dessa forma, ao revisitar essa experiência, fica evidente que dinâmicas como essa não apenas ilustram teorias, mas as tornam corpo e vivência, elas nos convocam a sair do lugar comum, a nos deslocar, a perceber que a aprendizagem é, em sua essência, uma construção ética e política. Como educadores(as) ou aprendizes, somos chamados não à mera reprodução de conteúdos, mas à criação de espaços onde as peças: sejam letras, ideias ou pessoas, possam, mesmo em meio ao caos, formar algo maior, coletivo e significativo.

REFERÊNCIAS

- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.
- PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.
- PIAGET, Jean. O trabalho por equipes na escola. **Revista de Educação**, São Paulo, 1936. [Adaptação] Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da USP, 1993.
- ROSENBERG, Marshall Bertram. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 3. ed. São Paulo: Ágora, 2006.

COMO AVALIAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO?¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

Durante uma aula sobre aprendizagem cooperativa, emergiu um tema amplamente discutido por diversos estudiosos, mas que, na maioria das instituições educacionais, ainda é conduzido por práticas marcadamente ultrapassadas: a avaliação. A imagem analisada suscita uma reflexão imediata sobre como, quando guiada pela lógica da competição, a avaliação pode distorcer o sentido da aprendizagem. Nela, a ênfase recai sobre o embate e a comparação, revelando um cenário em que o erro do outro é interpretado como vitória própria. Essa representação ilustra, de forma contundente, que em muitos contextos escolares a avaliação per-

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências da Nina.

manece sendo utilizada como instrumento de poder e exclusão, em vez de se constituir como um recurso para fomentar o desenvolvimento e o crescimento coletivo.

Nesse modelo, fortemente associado à avaliação tradicional, o desempenho do outro não é visto como parte de um processo coletivo de aprendizagem, mas como parâmetro para afirmar a própria posição. Assim, o erro ou o insucesso do colega torna-se, paradoxalmente, motivo de satisfação — uma inversão preocupante do verdadeiro sentido da educação. A avaliação, nesse cenário, assume um caráter punitivo e classificatório, transformando-se mais em instrumento de julgamento do que em apoio ao desenvolvimento.

Essa prática, centrada em provas padronizadas, notas numéricas e rankings, reduz a complexidade do aprender a um resultado isolado e imediato, ignorando os processos, os ritmos individuais e as potencialidades que ainda estão em construção. Mais do que medir conhecimento, esse tipo de avaliação reforça desigualdades e alimenta a ideia de que vencer significa superar ou derrotar o outro, e não crescer junto.

Essa representação revela um tipo de avaliação que, ao invés de estimular a aprendizagem e fortalecer vínculos, reforça a oposição, o isolamento e a hostilidade. Piaget (1994) já advertia que estruturas de relação baseadas na heteronomia e na imposição unilateral tendem a cristalizar comportamentos de submissão ou rivalidade, afastando os indivíduos do exercício da verdadeira cooperação.

Do ponto de vista da pedagogia da cooperação (Brotto *et al.*, 2020), essa cena simboliza a antítese do que se busca em práticas avaliativas democráticas e inclusivas. Avaliar não deveria ser um ato de troca de “zeros”, mas uma oportunidade de construir feedbacks significativos, promover avanços e reconhecer conquistas individuais e coletivas. A imagem funciona, portanto, como uma provocação: que sentido queremos atribuir à avaliação? Seria ela instrumento de exclusão ou ferramenta de crescimento mútuo?

Partindo dessa reflexão, podemos compreender que, na aprendizagem cooperativa, o processo avaliativo precisa romper com a lógica punitiva e competitiva, substituindo-a por uma lógica de interdependência posi-

tiva (Morais *et al.*, 2021), na qual o êxito de um fortalece o êxito de todos. Avaliar, nesse sentido, exige não apenas técnicas adequadas, mas também um compromisso ético com a justiça, a equidade e a solidariedade.

AVALIAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO

1. AVALIAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA DE SENTIDO

A pedagogia da cooperação, sustentada pelos princípios da Aprendizagem Cooperativa (Morais *et al.*, 2021; Brotto *et al.*, 2020) e pelas contribuições de Piaget sobre desenvolvimento moral e intelectual, considera que avaliar é parte do processo de aprender juntos. Essa avaliação não é ato isolado ou meramente classificatório: ela é relacional, contextualizada nas interações e nos avanços individuais e coletivos que emergem do trabalho em grupo.

Para Piaget (1998 *apud* Moraes *et al.*, 2021), a cooperação verdadeira envolve descentralizar-se, abandonar a centralidade exclusiva do próprio ponto de vista, para coordená-lo com o dos outros. Quando essa lógica é aplicada à avaliação, ela transforma a forma como o professor observa e interpreta o progresso dos estudantes: mais do que medir resultados prontos, considera o caminho percorrido, as trocas realizadas e os conflitos superados.

2. TIPOS DE AVALIAÇÃO COERENTES COM A PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO

a) Diagnóstica cooperativa: nas experiências relatadas por Moraes *et al.* (2021), a avaliação inicial foi utilizada para compor grupos heterogêneos considerando não apenas níveis de conhecimento, mas também habilidades de comunicação, estilos de aprendizagem e experiências prévias. Por exemplo: em uma intervenção com alunos de 1º ano do Ensino Fundamental, a avaliação inicial identificou quem apresentava maior de-

envoltura para explicar conceitos e quem necessitava de apoio na leitura e escrita. Essa leitura inicial guiou a formação dos grupos, assegurando que todos tivessem oportunidade de ensinar e aprender.

b) *Formativa processual*: a observação contínua das interações em atividades cooperativas é central. Nos estudos apresentados, o professor mantinha registros diários sobre a participação de cada estudante, a qualidade da escuta, a mediação de conflitos e a forma como as tarefas eram cumpridas em conjunto. Por exemplo: em um projeto de resolução de problemas matemáticos, observou-se que alguns alunos com mais habilidade na disciplina passaram a esperar que os colegas também resolvessem questões antes de apresentar a solução final, sinalizando um avanço nas competências cooperativas.

c) *Somativa integradora*: ao final de projetos cooperativos, a avaliação considerou tanto o produto coletivo quanto as contribuições individuais. Em um estudo descrito por Moraes *et al.* (2021), na produção de uma história em quadrinhos por um grupo de estudantes com altas habilidades, o professor avaliou não apenas o produto final, mas também o empenho de cada participante em integrar as ideias do grupo e apoiar colegas menos experientes no desenho ou na escrita.

d) *Avaliação das competências cooperativas*: indicadores como escuta ativa, incentivo à participação de todos, mediação de conflitos e coautoria nas decisões foram utilizados para mensurar avanços. Por exemplo: na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Fusco (2021) registrou que crianças inicialmente mais retraídas passaram a verbalizar suas ideias e a assumir papéis ativos nas decisões do grupo, evidenciando desenvolvimento socioemocional.

3. JUSTIÇA AVALIATIVA E SOLIDARIEDADE DOCENTE

Para Piaget (1998, p. 143 *apud* Moraes *et al.*, 2021, p.31), a objetividade e a capacidade de formular julgamentos equilibrados dependem da cooperação: “a objetividade supõe a coordenação das perspectivas e esta

implica em cooperação”. No campo da avaliação, isso se traduz em equidade: reconhecer que os estudantes não partem do mesmo ponto, que seus percursos são singulares e que o valor de suas contribuições vai além do desempenho acadêmico imediato.

As pesquisas reunidas por Moraes *et al.* (2021) mostram professores que, ao atuarem como examinadores justos e solidários, transformaram a avaliação em momento de diálogo e encorajamento. Em uma das experiências, durante a avaliação final, o professor valorizou explicitamente a evolução de um aluno com deficiência intelectual que, embora não tivesse atingido todas as metas de conteúdo, havia se tornado capaz de iniciar interações e pedir ajuda aos colegas — competências essenciais para sua participação social.

A solidariedade docente manifesta-se, assim, em transformar a avaliação em oportunidade de fortalecimento da confiança do estudante. Não se trata de “driblar ou burlar” critérios, mas de adotar critérios que considerem o que de fato é significativo para a aprendizagem e o desenvolvimento.

4. AVALIAÇÃO, MOTIVAÇÃO E INCLUSÃO

O caráter cooperativo da avaliação tem efeito direto sobre a motivação. Nos estudos brasileiros de Aprendizagem Cooperativa, observou-se que reduzir a ênfase na competição e aumentar o foco nos avanços coletivos elevou a disposição dos estudantes para se ajudarem mutuamente. Por exemplo: em um jogo cooperativo utilizado para estudar ciências, o desempenho individual não determinava o resultado final, mas sim a soma das contribuições do grupo. Isso fez com que estudantes que, antes, se mostravam desinteressados, passassem a participar ativamente para não prejudicar a equipe.

Esse formato também amplia a inclusão. Estudantes que enfrentam dificuldades acadêmicas encontram, na avaliação cooperativa, espaço para que suas habilidades sociais e criativas sejam reconhecidas. Ao mesmo tem-

po, alunos de alto desempenho desenvolvem competências de liderança solidária e empatia.

5. AVALIAR PARA APRENDER JUNTOS

Na pedagogia da cooperação, avaliar é aprender. O momento avaliativo se torna parte de um ciclo contínuo de diálogo, reflexão e aprimoramento das práticas coletivas.

O professor, ao mesmo tempo avaliador e parceiro, ajuda a criar um ambiente em que o sucesso individual é inseparável do sucesso coletivo. Seguindo a visão piagetiana, a avaliação não se limita a verificar a aquisição de conteúdos, mas contribui para a construção de uma estrutura normativa interna — a capacidade de pensar com coerência, respeitar regras compartilhadas e agir de forma recíproca.

Assim, a avaliação na pedagogia da cooperação não é apenas um instrumento pedagógico, mas um ato ético. Ao mesmo tempo em que mede e orienta, ela forma cidadãos capazes de reconhecer o valor da diversidade, de trabalhar em conjunto e de assumir a corresponsabilidade pelo bem comum.

REFERÊNCIAS

- BROTTO, Fábio Otuzi; COMUM-UNIDADE DE COAUTORIAS. **Pedagogia da cooperação**: por um mundo onde todas as pessoas possam VemSer. Co-org. Carla Albuquerque; Daniella Dolme. São Paulo: Bambual, 2020.
- FUSCO, Janaina Fernanda Gasparoto. Aprendizagem Cooperativa na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: uma perspectiva inclusiva. In: MORAIS, Alessandra de et al. (org.). **Aprendizagem Cooperativa**: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 217-246. DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-86546-92-7>.

*Aprendizagem cooperativa:
uma experiência de ensino/aprendizagem no contexto da Pós-Graduação*

MORAIS, Alessandra de; BARBOSA, Laís Marques; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Mariana Lopes de (org.). **Aprendizagem Cooperativa** : fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

VISÕES DE UM CONFLITO¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

O professor, e especialmente a professora, ocupam uma das poucas categorias profissionais que podem ser questionadas a qualquer momento quando trabalham. Quer dizer, ao menos quando a *pedagogia tradicional*

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências do Vinícius e Bruna.

é deixada de lado e outras perspectivas pedagógicas, como a *pedagogia da cooperação* baseiam sua prática, pois se o professor ou a professora nortear-se a partir da *perspectiva bancária*, ninguém ousará desafiar a sua fonte de dados.

Mas, ao colocar-se em perspectiva, ou melhor dizendo, ao descer do púlpito para que seu ponto de vista possa ser coordenado, ampliado e até criticado pela turma a vista de um novo aprendizado, sobre si e sobre os demais, os questionamentos e os conflitos serão inevitáveis, quando não, necessários, haja vista que é a tempestade que faz um bom marinheiro e marinheiro não veleja sozinho, na verdade só conduz o barco em equipe. Por isso, podemos dizer que a presença do conflito e dos questionamentos (mais do que as visões sobre eles) são elementos importantes para a sala de aula.

Esta última afirmação demorou a fazer sentido em minhas vivências (Vinícius) como professor de aprendizagem profissional, porque quando comecei a trabalhar tudo o que eu mais queria era esconder os *conflitos*, de mim e dos alunos. No início, eu queria que todos os alunos ignorassem suas reclamações ou problemas com a instituição para que a aula desse certo, porém eu era rapidamente frustrado pelo desânimo das turmas ao terem que trabalhar sob determinadas condições (faltas de materiais, apoios técnicos ou tecnológicos).

Depois, eu também evitava evidenciar alguns problemas de convivência entre os alunos, se um aluno me pedia para não fazer trabalho com outro aluno eu rapidamente atendia ao pedido por achar que meu trabalho era apenas colaborar com as construções dos conhecimentos e recuperação das informações acumuladas previamente pela sociedade. Aconteceu que, mesmo fazendo isso os alunos não só não paravam de me apresentar seus conflitos como também não sabiam eles mesmos como resolvê-los. Percebi, então, que se eu quisesse que eles parassem de indicar todos os conflitos para a minha direção, eu mesmo teria que resolver a minha angústia com eles, isto é, não com os alunos e sim com os conflitos.

Determinado em munir conhecimentos de habilidades e atitudes, lembro-me de iniciar uma das aulas apresentando o tema do dia e ao solicitar uma atividade enfrentei a minha dor com a seguinte afirmação: *Bom,*

peçoal! Nós precisamos elaborar um cartaz, mas não, nós não temos cartolina, muito menos canetinha colorida. Naquele instante, fiquei surpreso com a maneira com que eles fizeram silêncio, foi a primeira vez que reconheci uma de muitas das reclamações da turma contra a instituição de ensino que fazíamos parte, era um conflito meu trabalhar sob falta de materiais, mas me esqueci que aquele também era um conflito coletivo.

Para minha surpresa, ao colocar o conflito em evidência, e possibilitar que todos discutissem sobre ele, alunos começaram a colar folhas sulfite para ficarem do tamanho de cartolinas e após me perguntaram se tinha ficado bom, eu disse que sim. Outra vez, cansado de mais uma vez mediar um desconforto que não era meu, decidi atribuir a responsabilidade a quem de fato pertencia, ou seja, aos alunos que não queriam trabalhar juntos, em equipe. E mais uma vez, para minha surpresa, ouvi de um deles: *é que você sempre deixou a gente trocar.* No fundo, era eu fugindo do conflito e de suas potencialidades criativas.

Logo, hoje, quando me dizem que há um conflito em algum grupo, fico tranquilo, pois sei que é um sinal de que todos terão algo a fazer, um ponto de vista a coordenar, uma afirmação a defender, enfim, uma tarefa a ser resolvida, por todos da equipe.

Além disso, também podemos considerar que o conflito começa a partir da nossa perspectiva, do ponto de vista que acaba sendo enraizado, fruto da educação que fomos gerados. E dependendo de que forma observa, ele pode gerar potencialidades criativas. Pode ser positivo ou negativo, mas sem sombra de dúvida provoca uma mudança de cenário e gera possíveis soluções e visões, que sem o conflito não teria existido.

Como cenário temos a escola, permeada por relações, próximas ou distantes, é nela que se expande opiniões, criam-se histórias, amizades e pequenos amores. Esse ambiente onde a interação e a cooperação podem ser uma potência a qual não valorizamos. Afinal, interagir, cooperar, permitir se escutar, são momentos que podem gerar muitos conflitos.

Uma boa pergunta do aluno na sala de aula, aquela sem grande complexidade, simples, muitas vezes até prolifera incertezas no professor, mas se bem aproveitada pode gerar muitos conflitos e muitas ideias. Também

é certo que acabam por levantar emoções intensas, entretanto com grande aprendizado.

Uma das ferramentas que mais fez significado na prática pedagógica foi o teatro. Com jogos e dramatizações, entre brincadeiras espontâneas, composições musicais para chamar a atenção de um tema, ou inversão de papéis com os alunos, era possível observar a delicadeza dos pequenos detalhes que observamos enquanto professor que vai me ajudando a entender e conhecer meus alunos, os sentimentos e as necessidades que faz parte de todo ser humano. E que cada gatilho de conflito, seja interno ou externo, a linguagem comunicativa que mais tenho saudades é a expressão.

E nesse caminho de pensamento, me recordo de uma escola em que trabalhava que anualmente desenvolvia uma mostra, com um tema global, onde cada sala ficava com subtemas. Houve um ano em que o tema foi Tropicalismo. Neste ano estava com uma sala de 2º ano do ensino fundamental, e entrei em conflito comigo mesma, enquanto educadora. Como poderia trabalhar tal tema com crianças de sete anos, sem me ater apenas a pintura.

O conflito que nasceu em mim estava muito ligado com meu próprio juízo de valor quanto à idade dos meus alunos, subjugando-os que compreendessem o que esse movimento cultural revolucionou artisticamente durante um processo de ditadura no país. Como enquanto professora poderia levar meus alunos a entender o que foi o movimento, as emoções e a vivacidade de cada música. Refletindo sobre como o universo infantil é permeado por música, tive a ideia de fazer uma “Caixa Disco”, apresentando músicas do Gilberto Gil, Caetano, Chico Buarque e Jorge Ben Jor, entre outros.

Durante o processo fomos ouvindo as canções, contando histórias espontâneas que criava para explicar letras e levar a perceberem os sentimentos da época por meio da nuance das vozes. Aos poucos o conflito foi se dissipando, pois compreendi como as crianças são gigantes e percebem nos detalhes a imensidão de conhecimentos que enquanto adultos deixamos passar. Elas fizeram releituras dos discos, dançaram e riram das vozes e sons dos artistas. Mas o mais emocionante foi no dia da apresentação da

mostra, onde havia vários rádios com fones, e a cada visitante eles explicavam e oportunizavam a audição das músicas. Entre sorrisos e conversas, eles próprios dançavam e curtiam as músicas, que em princípio, me questionei sobre os conflitos que gerariam neles e quais estavam com medo de travar enquanto professora, oportunizar temas que desafiavam não somente as crianças, como seus próprios familiares.

Até que ponto realmente questionamos nossas ações enquanto educadores? De que forma alinho meu próprio desalinho? Criando caminhos de trabalho que oportunize um ambiente de aprendizado com vivências ricas. Se colocar em próprio conflito, é como se houvesse uma dualidade permanente enquanto educador.

Entender os sentimentos comigo e as necessidades do outro, buscando uma linguagem descritiva, transformando aquele velho discurso valorativo em promoção de diálogo, autorregulação e responsabilidade. Descrevendo um comportamento, talvez fique mais compreensível para os outros as próprias atitudes. São vastas as visões de conflito, por isso vivemos em conflito.

O QUE É SER VIOLENTO?¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

O que é ser violento? Praticar uma atividade como boxe, uma agressividade gratuita “sem tino nem tampo”? Ser grosseiro ou ríspido? É possível que ser violento vá além de uma ação, talvez uma filosofia de vida? Acredito que depende da sua vivência, caminhada e formação. Até que ponto uma situação é violenta, dependendo da nossa percepção? Talvez nesse jogo de espelhos, de explorar os diferentes aspectos de nós mesmos e a leitura de mundo que fazemos, seja uma violência.

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências do Fabio e Bruna.

Começamos essa caminhada refletindo um pouco sobre o eu e o outro e a relação conturbada de sentimentos que se transmuta entre ambos. Uma violência interna que evolui com a prática diária. Se perceber no mundo e como se integrar nesse mundo. Observando padrões de comportamento que nos limitam e retraem, distanciando através de nós que vamos fazendo toda a nossa potencialidade.

Um eterno jogo, ferramenta viral, que necessita de prudência ou pode virar uma complexa teia de interações tão tenebrosas como uma tempestade que se aproxima a passos rápidos, que desvirtuam e nos desequilibra em águas profundas de incertezas.

Entender as necessidades que temos e as necessidades que encontramos no outro não é uma tarefa fácil. Muitas vezes não conseguimos nem dar nomes a essas necessidades e ao que sentimos, por estarmos absorvidos nessas relações líquidas. Assim, sutilmente vamos criando barreiras, garantindo uma violência que fazemos conosco, sem respeitar os nossos próprios sentimentos e necessidades.

É importante considerar que a violência cotidiana não se restringe a atos de agressão física. Muitas vezes, ela se manifesta de forma silenciosa, disfarçada em palavras, olhares, gestos e atitudes que, embora não deixem marcas visíveis, impactam profundamente a dignidade e o bem-estar das pessoas. Quando falamos de violência, estamos tratando de qualquer ação, e às vezes omissão que, intencionalmente ou não, cause dor, exclusão, constrangimento ou diminua o outro. Sob a perspectiva da Comunicação Não Violenta (CNV), proposta por Rosenberg (2006), a violência está presente sempre que nos comunicamos de forma a desconectar-nos da humanidade do outro. Isso pode ocorrer por meio de julgamentos, rótulos, sarcasmos, humilhações ou mesmo pela indiferença. Uma piada preconceituosa, por exemplo, ainda que dita com “intenção de brincar”, reforça estereótipos e alimenta sistemas de exclusão.

Quando incorporamos os princípios de inclusão e diversidade, percebemos que a violência simbólica e verbal se torna ainda mais grave. Uma atitude discriminatória contra uma pessoa pela sua cor de pele, gênero, orientação sexual, deficiência ou origem social é mais do que um ato iso-

lado: é a reafirmação de estruturas históricas de desigualdade. Pequenas ações diárias como interromper constantemente alguém em uma reunião, ignorar suas contribuições, ou supor que determinada função não lhe cabe por conta de sua identidade, perpetuam violências que não são percebidas como tal por quem as pratica, mas que têm efeito cumulativo e devastador.

Cada sujeito se constitui a partir de sua relação com o mundo e com o outro. Ao pensarmos sobre uma técnica conhecida como “jogo de espelhos”, podemos fazer uma correlação, pois, como no jogo, na vida também estamos o tempo todo jogando. Através da troca com o outro vamos construindo mensagens e percepções que influenciam nossas ações e as do outro. Tendo cada uma sua singularidade e dinâmica cultural, vamos nessa troca nos construindo, mas também podemos ir nos perdendo. Há uma cena de um programa de TV, *Os Normais*, escrita por Fernanda Young (Young; Machado, 2001-2003), onde a personagem Vani, refletia sobre si de uma forma que ilustra muito bem essa discussão, com Rui, seu parceiro na cena:

— Sabe, às vezes eu acho uma sacanagem eu ser do jeito que eu sou.

— Você pode ser de outro jeito se você quiser, Vani.

— Você pensa que eu não tento meu amor? Eu tento o tempo todo, por isso a minha vida é uma luta constante. Sou eu, aliada a mim mesma, contra mim. Entendeu? Sempre ali, me puxando o tapete, me puxando o tapete...

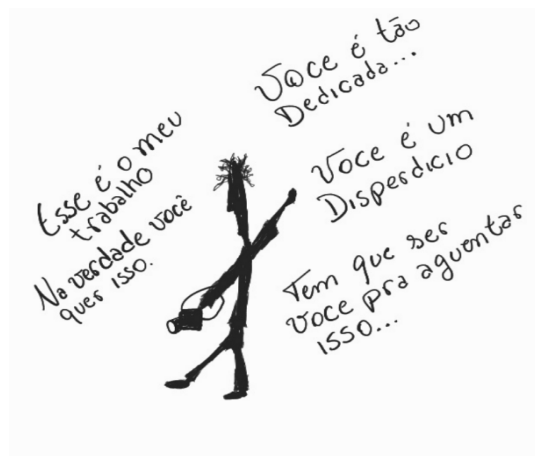
Como educadores, faz parte de nosso papel ampliar a consciência sobre essas formas de violência, ajudando a comunidade escolar e social a perceber que respeito e empatia são construídos também na linguagem e nos gestos. Assim, é importante criar espaços seguros para o diálogo, promover a escuta ativa e cultivar um olhar que reconheça o valor e a singularidade de cada pessoa. Assim, combatemos não apenas as agressões explícitas, mas também aquelas sutis que se escondem na normalização do desrespeito. Para tanto, a aprendizagem cooperativa é uma alternativa para auxiliar na abordagem sobre essas questões.

REFERÊNCIAS

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 3. ed. São Paulo: Ágora, 2006.

OS NORMAIS. Produção de Fernanda Young; Alexandre Machado. [S.L]: TV Globo; 2001 a 2003. Série de televisão.

O FOTÓGRAFO¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

Com um barulho de trem, feirantes e cachorros latindo, Mel acorda atordoada, com o rosto amarrotado e com certeza, com muito sono ainda. O relógio desperta em seguida, ela se levanta, coloca o café na cafeteria e vai escovar os dentes. Com a água gelada a escorrer do rosto, olha-se no espelho e para esta mulher hoje, pensa no trabalho, nos filhos que já deixaram o ninho vazio e na vida:

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências da Bruna.

— Mais um dia! Sua expressão suaviza e esboça uma certa esperança.

Ao chegar do trabalho está tudo um caos, um corre, corre daqui uma gritaria de lá e gargalhadas ecoam. Mel revira os olhos e pensa:

— Mais um dia! E daqueles.

Mel trabalha em uma empresa de publicidade, mas seu setor é responsável pela criação de ideias para campanhas. Bem longe do agitado setor de execução. Adora a tranquilidade da sua sala. Depois de tantos anos conquistou seu espaço e todos a respeitam e reconhecem seu jeito singular. Mel não gosta de exposições, é discreta e observadora, por isso sua amiga Telma nem a chama quando tem algum evento badalado ou que vai ter muita gente, repórteres, fotógrafos e entrevistas. Sabe que ela prefere os bastidores.

Telma chegou atrasada. Quando entrou na sala toda atrapalhada, todos estavam amontoados aguardando o novo chefe e queria falar com todos os funcionários imediatamente. Telma correu sentar-se ao lado de Mel, que já não estava gostando muito do clima.

— Bom dia! Menina que trânsito.

— Não estou gostando desse clima, porque esse cara está filmando tudo, tirando foto. Que exagero!

— Deve ser para colocar no *Insta*, fazer propaganda: “Sob nova direção”. As duas riram baixinho.

Com uma entrada triunfal o novo chefe chega, cumprimentando todos com aperto de mão, fazendo piadas e uma equipe animada filmando, tirando foto, sem nenhum aviso ou explicação. Havia um fotógrafo jovem, parecia fotógrafo de casamento. Abaixava, tirava foto com close, poses e poses. As pessoas quase levaram um susto. De repente surgia o “FLASH”.

Num piscar de olhos brotou na frente da Mel e disparou sem nem perguntar, aquela luz repentina tirou Mel do transe da espera e levou ela para outro patamar.

— Hein, não quero que tire minha foto.

— Só estou fazendo meu trabalho!!

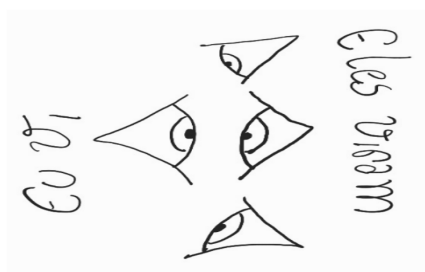
Telma percebeu na hora que Mel ficou furiosa. Um silêncio tomou conta em um instante entre as duas. Mel olhou para Telma e ambas entenderam, cada uma sob sua perspectiva, com seus receios e estranhamentos, eram amigas, mas naquele contexto Mel se sentiu invadida. Como se não bastasse, começaram uma live e foram mostrando todos que estavam presentes, falando das novas oportunidades e do novo momento que a empresa está passando.

Mel se levantou e saiu. Perplexa e capturada em uma foto.

Até que ponto estamos sendo capturados por permitir e não se permitir impor limites, nessa extrema dificuldade de se comunicar, de se deixar escutar e ser escutado. Num pequeno fragmento é possível perceber tantas perspectivas fantasiosas desse atual real, que mais parece um mundo paralelo ao virtual, estamos o tempo todo sendo expostos sem querermos ser expostos.

Essa é mais uma cena cotidiana, que explica muito sobre a dificuldade de relação com o outro, hoje pensar em aprendizagem cooperativa é refletir sobre nossa própria formação. Nessa educação enraizada na dureza do olhar e subjugando as potencialidades que podem surgir emergir.

O QUE EU VI, O QUE ELES VIRAM¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

A aprendizagem cooperativa, ao propor um deslocamento do foco puramente cognitivo para um olhar mais integral sobre o sujeito, valoriza dimensões relacionais que, muitas vezes, passam despercebidas nos contextos escolares. Partindo dessa premissa, vivenciamos uma experiência significativa que nos permitiu refletir sobre quem somos no coletivo e como somos percebidos por ele. O exercício em questão promoveu o reconhecimento de nossas competências relacionais, mobilizando afetos, percepções e a escuta sensível do outro.

¹ Esse capítulo traz memórias, reflexões e vivências da Natasha e Stefani.

A dinâmica foi conduzida pela professora por meio de uma proposta visual e interativa: cartazes foram afixados nas paredes da sala, cada um trazendo uma das seguintes palavras-chave, consideradas como competências de relacionamento segundo a obra *Pedagogia da Cooperação*: Celebrar, Confiar, Cultivar, Co-criar, Compartilhar, Cuidar e Conectar. Junto a cada palavra, havia uma breve descrição que apontava habilidades e atitudes associadas a ela, como empatia, criatividade, corresponsabilidade, generosidade, entre outras. A proposta era simples, porém profunda: caminhar entre os cartazes e escrever, em cada um deles, o nome de uma pessoa do grupo que representasse, na percepção de cada participante, aquela competência.

Figura 1 - Início da dinâmica com os cartazes representando competências relacionais.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Essa atividade nos convidou a olhar para o outro com atenção, mas também provocou uma autoanálise intensa: por que somos lembrados por determinadas atitudes? O que vemos em nós mesmos e o que os outros

veem em nós? Muitas vezes, não valorizamos aspectos essenciais de nosso comportamento, por considerá-los comuns ou pouco relevantes. No entanto, ao nos depararmos com a visão que o outro constrói sobre quem somos, passamos a (re)conhecer traços que nos constituem, mas que estavam ocultos sob a pressa cotidiana ou a autocritica excessiva.

O impacto dessa vivência foi expressivo. Ao final da dinâmica, a sala estava repleta de cartazes marcados por nomes. Nomes que carregavam memórias, experiências compartilhadas, gestos de cuidado e colaboração. Cada palavra escolhida ganhava forma e sentido a partir das relações construídas entre nós. Era como se, naquele momento, fosse possível vislumbrar a rede de vínculos que sustentava a turma, uma rede tecida por olhares atentos, por reconhecimentos sinceros e pela disposição em construir juntos.

Figura 2 - Participantes observando e interagindo com os cartazes durante a atividade.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Entretanto, nem todos os sentimentos foram leves. Apesar do caráter amoroso e afetivo da atividade, também fomos confrontados com incômodos e inseguranças. Para alguns, a ausência do próprio nome em certos cartazes foi percebida como rejeição, provocando desconforto e reflexões profundas. Sentir-se não lembrado pode ser doloroso, especialmente quando o olhar do outro não corresponde à imagem que temos (ou gostaríamos de ter) de nós mesmos. Em momentos como esse, o ego se manifesta com força, e o conhecimento construído em sala se torna fundamental para reelaborar as emoções e ressignificar o lugar no grupo. Percebemos, então, que podemos ser destacados por qualidades ou defeitos que sequer tínhamos consciência, ou que preferíamos manter escondidos.

Essa vivência, portanto, extrapolou os limites da atividade proposta. Tocou em lugares profundos de nossa constituição subjetiva e relacional. A atividade escancarou a potência da aprendizagem cooperativa ao promover o autoconhecimento por meio do coletivo, isto é, do espelho que o outro nos oferece com generosidade e sinceridade.

Do ponto de vista teórico, a experiência dialoga com as ideias de coordenação de competências propostas por Brotto (2020), que em Pedagogia da Cooperação evidenciam a importância de equilibrar competências de rendimento (relacionadas à eficácia, foco e resultado) com as competências de relacionamento (relacionadas à empatia, comunicação e convivência). O exercício vivenciado privilegiou estas últimas, sem desconsiderar seu impacto direto sobre os processos de aprendizagem. Afinal, como sustentar um ambiente de cooperação, de diálogo e de construção coletiva sem o cultivo consciente dessas dimensões?

Ao refletir sobre “o que eu vi” e “o que eles viram”, percebemos que há um espaço fértil para o crescimento pessoal e coletivo. A prática educativa que se ancora na escuta, no olhar apreciativo e na valorização das singularidades promove não apenas aprendizagens acadêmicas, mas também humanizadoras. Reconhecer-se no outro e ser reconhecido por ele é um ato de profunda conexão, que fortalece o pertencimento e a confiança mútua, alicerces indispensáveis para qualquer proposta verdadeiramente cooperativa.

Autores que se dedicam ao estudo da aprendizagem cooperativa destacam que o olhar para o outro e o conhecimento de si mesmo são aspectos fundamentais desse processo. A convivência, os conflitos sociocognitivos, as trocas e os enfrentamentos promovem o autoconhecimento e a construção de habilidades sociais importantes para a colaboração e o pertencimento ao grupo (Morais *et al.*, 2021). Nesse contexto, o contato social se revela como condição essencial para a formação da personalidade, para a consciência de si e para o desenvolvimento da empatia e da cooperação.

Embora o egocentrismo seja comumente associado à infância, é possível perceber que ele ressurge também na vida adulta, especialmente em momentos de avaliação social ou de tensão nas relações. Nessas situações, emoções como insegurança, comparação ou sensação de invisibilidade podem vir à tona com força. Acreditamos que a interação com os pares e o exercício constante da convivência se apresentam como caminhos potentes para superar essa condição, promovendo o desenvolvimento da autonomia moral, da objetividade e da empatia.

Nesse sentido, a experiência vivenciada em sala de aula permite aproximar as ideias de Piaget ao campo da aprendizagem cooperativa. Como afirmam os autores:

[...] Piaget explica o desenvolvimento intelectual como resultado de um processo adaptativo, o qual ocorre da seguinte forma: quando se tem uma nova informação, ela entra em conflito com a estrutura cognitiva prévia do sujeito, com isso se produz um desequilíbrio entre o esquema e o conhecimento. Então, a estrutura cognitiva necessita de um reequilíbrio, realizando modificações e regulações. Este esforço é especificado de nova assimilação da experiência e acomodação de estruturas de acordo com o conhecimento prévio, a resistência oferecida pelo objeto de conhecimento, e a reequilibração das estruturas cognitivas. Para Piaget, nesse sentido, o desenvolvimento do raciocínio tem a ver com o reajuste necessário diante de conflitos cognitivos que produzem novas experiências físicas e sociais. (Morais; Barbosa *et al.*, 2021, p. 142).

Ao articular a teoria com a prática vivida, compreendemos que o reconhecimento do outro e de si mesmo faz parte desse mesmo movimento

de desequilíbrio e reequilíbrio. São as experiências afetivas e sociais que provocam ajustes internos, permitindo que cada um de nós amplie sua consciência relacional e ética. Além disso, nos mostrou que o olhar para o outro e o autoconhecimento são elementos centrais que constroem uma comunicação respeitosa, colaborativa e responsável, aspectos essenciais para práticas de aprendizagem cooperativa que desejam ir além da instrução e alcançar a transformação pessoal e coletiva.

REFERÊNCIAS

BROTTO, Fábio. **Pedagogia da cooperação**: por um mundo onde todas as pessoas possam VemSer. São Paulo: Bambual, 2020.

MORAIS, Alessandra de; BARBOSA, Laís Marques; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Mariana Lopes de (org.). **Aprendizagem Cooperativa** : fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

PASSOS PARA A RODA¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

Antes de nos sentarmos em roda, fizemos um jogo de aquecimento. Caminhamos pelo espaço de forma livre, quase descoordenada. Cada um com seu ritmo, seu passo, seu olhar. No começo, parecia que estávamos desconectados, como se cada um estivesse em sua própria ilha. Eu sentia que havia movimento, mas não havia encontro. E então, aos poucos, fomos sendo chamados para formar a roda. E algo mudou. Aquela energia dispersa começou a se concentrar, e nossos olhares se encontraram. A roda nos fez perceber que, mesmo diferentes, havia um centro comum que nos ligava.

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências da Bruna e Cristiane.

Essa passagem do movimento descoordenado para a roda me fez pensar em como muitas vezes estamos assim na vida: cada um caminhando sozinho, cheio de intenções e pensamentos, mas sem perceber o outro. Quando nos colocamos em roda, escolhemos estar presentes, nos voltamos uns para os outros, e deixamos de ser apenas indivíduos caminhando paralelos para nos tornarmos grupo. Naquele momento, percebi que a roda não era só uma forma de nos organizarmos no espaço, mas um convite para olhar para o outro, para escutar, para estar junto. Foi nesse gesto simples que compreendi que a cooperação não nasce do acaso, mas de uma decisão: a decisão de sair do meu caminho isolado e me voltar para o encontro.

Na aprendizagem cooperativa, a roda se torna símbolo e prática. Símbolo, porque lembra que todos têm lugar, que ninguém fica à margem. Prática, porque nos convida a compartilhar responsabilidades, a escutar, a falar e a construir junto. Na roda, a hierarquia se dilui, e o que sustenta o grupo não é a autoridade de um, mas o compromisso de todos.

Percebo que, na roda, a cooperação acontece de forma quase orgânica. As falas não se sobrepõem, elas se entrelaçam. As pausas não são vazias, são convites para que outra voz se manifeste, e é nesse movimento que a aprendizagem deixa de ser transmissão e se torna construção coletiva de sentido. Para mim, estar na roda é um exercício de presença para me deixar tocar pela palavra do outro e, ao mesmo tempo, confiar que a minha palavra também tem lugar, aceitando que o conhecimento é algo que eu posso construir junto, passo a passo, gesto a gesto.

Lembro-me da força que tive a vivência dos passos. No começo, podia parecer só uma proposta metodológica eficaz: fazer um contrato, alinhar nossas formas de ação, levantar perguntas, buscar soluções. Mas, à medida que fomos percorrendo cada passo, foi possível perceber que não era apenas uma sequência de atividades. Era um modo de organizar a nossa escuta e de dar forma ao que o grupo precisava.

O contrato nos deu segurança. As perguntas quentes despertaram aquilo que estava vivo em nós (Brotto *et al.*, 2020). As soluções mostraram que, quando há abertura para cooperar, as respostas não vêm de uma pessoa, mas do próprio movimento coletivo. O mais bonito foi perceber que,

quando chegamos às soluções, os passos não eram mais algo externo, que a gente precisava se esforçar para seguir. Eles já estavam acontecendo em nós, quase naturalmente, como se o grupo tivesse encontrado um ritmo comum. E, nesse ritmo, o que antes parecia difícil se tornou mais leve, mais fluido, mais harmônico, e até organizado, mesmo que uma característica marcante do grupo fosse a bagunça!

Enquanto prática concreta sinaliza como nos percebemos e reagimos às diferentes demandas e singularidades de cada um. Como se conectar com o outro é refletir sobre nosso próprio caminho e olhar. Cada passo nos leva a dançar de forma circular e sair da nossa ilha e percepção de mundo, muitas vezes tão complexo e obscuro quanto o oceano, misterioso e surpreendente, no qual a cada imersão vamos conhecendo e reconhecendo novos aprendizados e novas relações.

Em cada aula fomos percorrendo o caminho da compressão de uma aprendizagem cooperativa. Não é um caminho fácil, pois exige permitir ser olhado e transformado, quebrando formas de pensar enraizadas e aceitando a interferência do outro. É olhar para uma prática onde todos são protagonistas de um caminho comum, construído em conjunto, o que nos exige humildade.

Quando penso em passos, penso em caminhar nesse grande oceano que é a vida. Você vai mergulhando e não sabe muito bem onde vai parar, você tem uma direção, mas não sabe muito bem o que vai acontecer, que baleia você vai trombar ou que golfinho você vai encarar.

Mas essas pontes, estações, passagens e paradas que a gente vai percorrendo nesse mar sem fim, sempre nos levam para algum lugar, talvez um lugar que a gente não queira chegar, algum lugar de paragem, algum lugar que não sei onde vai dar, algum lugar que não quero olhar. Esquecemos que o outro faz parte dessa reconstrução de realidades, principalmente na educação.

Vamos encontrando barcos que nos levam a outros movimentos e ondulações, ao navegar nos permitimos refletir como concretizar os processos de cooperação. Esse turbilhão que é Se fazer velejar, é também se fazer encarar. No mar turbulento da vida, esses passos são tão selvagens,

inesperados e desafiadores que a gente tem medo, por não saber o que vai dar, não saber o que vão pensar, e o que a gente própria vai pensar. Então sentimos dificuldade de nos expor e permitir ser analisado e criticado.

É difícil dar esses passos, exige escolhas, nos obriga a contraverter o próprio olhar. Aceitar ouvir o outro, dar escuta ativa para nossas relações e permitir o atravessamento de diversas formas. Fomos dando passos práticos, que nos deixavam desconfortáveis, e nos tiravam do comodismo da opinião formada. E como essa ferramenta viva de experimentar na interação, no jogo com o outro, permite a imersão no nosso objeto de estudo. A exposição é um tabu, pois somos enraizados em pequenos mundos utópicos domésticos e profissionais, pouco ou muito egocêntricos, mas à medida que vamos nos relacionando e vivenciando nossas próprias questões sobre o aprender, vamos percebendo como é mobilizadora a troca consciente com o outro.

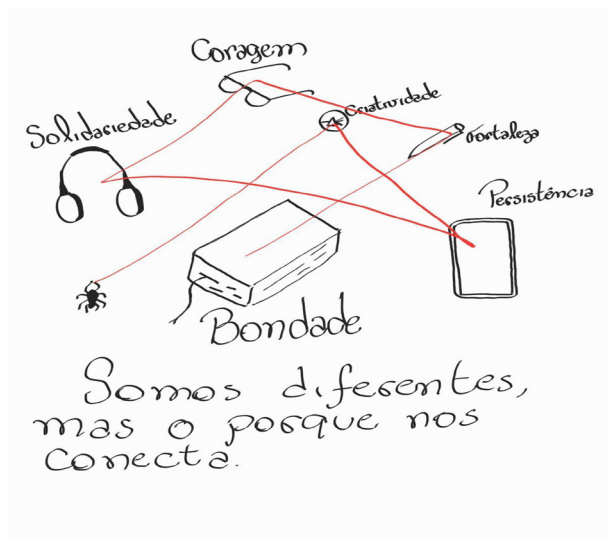
Dessa forma, fico interrogando meu próprio ressignificar, para olhar a cooperação de forma não ligada a exposição, mas a construção de novas reflexões e olhares que podem ser transbordados de aprendizado.

A vivência mostrou que a cooperação não é um ideal distante, mas uma prática concreta. Quando há clareza no de intenções, cuidado nas perguntas e disposição para construir junto, os passos deixam de ser uma técnica e se transformam em experiência de convivência.

REFERÊNCIA

BROTTO, Fábio Otuzi; COMUM-UNIDADE DE COAUTORIAS. **Pedagogia da cooperação**: por um mundo onde todas as pessoas possam VemSer. Co-org. Carla Albuquerque; Daniella Dolme. São Paulo: Bambual, 2020.

SOMOS DIFERENTES, MAS O PORQUÊ NOS CONECTA¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

Começamos a aula com um convite simples e, ao mesmo tempo, profundo: escolher um objeto que nos representasse naquele momento e colocá-lo no centro da roda. Um gesto aparentemente lúdico, mas carregado de significados. Ao narrarmos o motivo da escolha, não estávamos

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências do Mateus e Nina.

apenas descrevendo um objeto; estávamos revelando histórias, valores, lembranças e partes íntimas da nossa identidade.

Foi nesse momento que a professora destacou algo que mudaria a forma como olharíamos para todo o encontro: ainda que cada pessoa tivesse escolhido um objeto diferente, o porquê da escolha nos conectava. Não era a agenda, o fone, o colar, a caneta, os óculos ou o celular que criavam a conexão, mas sim o sentimento, a necessidade, o valor que estava por trás de cada escolha. Essa constatação nos colocou diretamente no campo fértil da aprendizagem cooperativa, onde a singularidade não é obstáculo, mas ponto de encontro.

Seguimos para um exercício inspirado na Comunicação Não-Violenta. Lemos frases ditas por adultos ou adolescentes e tentamos identificar os sentimentos e necessidades implícitos. A proposta não era julgar ou responder, mas compreender o que realmente estava sendo comunicado. Descobrimos que todo comportamento humano busca, em última instância, atender a necessidades legítimas – mesmo quando a forma como se expressa é conflituosa ou limitada.

Ao exercitar essa escuta, reconhecemos que a comunicação, no contexto cooperativo, não se limita à troca de informações; ela é um processo de reconhecimento mútuo. É nesse espaço de reconhecimento que a empatia deixa de ser um conceito abstrato e se transforma em prática viva, ampliando a confiança e fortalecendo o grupo. Como tarefa para casa, ficou o desafio de traduzir expressões do cotidiano para a linguagem da CNV, afinando nossa escuta e ampliando a capacidade de compreender o outro.

A proposta seguinte foi experimentar, na prática, os dois primeiros passos da Pedagogia da Cooperação: fazer Com-Tato e Estabelecer Com-Trato. No Com-Tato, criamos crachás com duas palavras: uma virtude que já possuímos e outra que desejamos cultivar. Em seguida, com um novelo de lá, fomos construindo uma teia viva, enviando simbolicamente a virtude desejada para um colega específico. A cada fio lançado, a teia se ampliava, revelando um princípio fundamental da cooperação: a ação de um afeta a todos. A imagem que ficou – e que a ilustração da aula registra – é a de virtudes como coragem, bondade, solidariedade, fortaleza,

criatividade e persistência interligadas por linhas vermelhas, simbolizando o fluxo de afetos e intenções.

No Com-Trato, passamos a elaborar um mapa mental coletivo registrando o que cada pessoa podia oferecer e o que precisava receber para contribuir na escrita do nosso livro final da disciplina. Essa troca mapeou competências, recursos e expectativas, revelando o potencial do grupo. Em seguida, construímos coletivamente o texto do nosso com-trato – acordos claros sobre como trabalharíamos juntos. Mais do que definir regras, esse pacto funcionou como um contrato ético de cooperação, cuidando não apenas da entrega final, mas da qualidade das relações durante todo o percurso.

Encerramos a vivência com um convite reflexivo: responder a duas perguntas que alimentariam o próximo passo do processo cooperativo. Primeiro: qual é o tema que mais te apaixona neste momento? Depois: quais são as suas perguntas quentes sobre esse tema? Essas questões, longe de serem meras provocações, seriam sementes para o “Compartilhar In-Quieta-Ações”, prática que entende a inquietação não como problema, mas como combustível para a criação coletiva.

A MULTIPLICIDADE DO SENTIDO E SIGNIFICADO DA PALAVRA DIFERENTE

Como ressalta Moreira (2010) aprender é uma ação de acolher aquilo que é novo. Onde esse acolhimento passa por diferentes esferas do indivíduo: pessoais, técnicas, culturais ou influenciado pela própria experiência.

A novidade e a diferença andam de mãos dadas no âmbito das relações interpessoais e em diversas situações podem ser utilizadas como sinônimo. E essa atividade é um exemplo de como a princípio o significado de diferente ou novo podem causar afastamento e na verdade tem a possibilidade apresentar as semelhanças e possíveis conexões entre os indivíduos do grupo.

O campo teórico na educação da aprendizagem cooperativa aliada a comunicação não violenta é um convite a todos os atores na escola (pro-

fessores, alunos, gestão e funcionários) a reconhecer na diferença de cada pessoa, as relações construídas e celebrá-las.

A TEORIA QUE SUSTENTA A PRÁTICA

O livro *Pedagogia da Cooperação – Por um mundo onde todas as pessoas possam VenSer* (Brotto, 2020), apresenta sete práticas interdependentes que formam um ciclo dinâmico da cooperatividade:

- Fazer Com-Tato – criar presença e conexão entre as pessoas;
- Estabelecer Com-Trato – acordos claros que orientam a convivência e o trabalho coletivo;
- Compartilhar In-Quieta-Ações – circulação de dúvidas, ideias e provocações construtivas;
- Fortalecer Alianças e Parcerias – cultivar confiança e redes de apoio mútuo;
- Reunir Soluções Como-Uns – cocriação de alternativas e estratégias;
- Projetos de Cooperação – implementação concreta das ideias construídas coletivamente;
- Celebrar o VenSer – reconhecimento e celebração dos aprendizados e conquistas.

Essas práticas não são etapas lineares, mas partes de um ciclo vivo, que pode começar em qualquer ponto e se retroalimentar continuamente. Sua função é criar as condições para que a cooperação floresça não como um gesto pontual, mas como uma cultura relacional e produtiva.

A aprendizagem cooperativa, fundamentada em autores como Johnson e Johnson (1994 *apud* Morais *et al.*, 2021), também reforça que a cooperação eficaz requer cinco elementos essenciais: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora face a face,

desenvolvimento de habilidades interpessoais e processamento em grupo. As sete práticas da Pedagogia da Cooperação dialogam diretamente com esses elementos, oferecendo um roteiro vivo para que eles se concretizem na prática.

Enquanto construíamos nossa teia de lá e definíamos acordos, vivíamos na prática o que, na teoria, é descrito como DIVER – um sistema de indicadores de cooperatividade que permite avaliar a qualidade e a intensidade da cooperação em um grupo.

O DIVER pode ser entendido como um espelho coletivo que reflete cinco dimensões:

Diversidade – presença e valorização de diferentes perspectivas e contribuições;

Integração – articulação e conexão entre as partes, criando coesão;

Valorização – reconhecimento e legitimação das vozes individuais;

Engajamento – participação ativa e comprometida dos envolvidos;

Realização – concretização de objetivos comuns por meio de esforços compartilhados.

Na nossa vivência, a diversidade se manifestou logo no círculo de objetos, a integração na teia de lá, a valorização no mapa de ofertas e pedidos, o engajamento nas perguntas apaixonantes, a realização no com-trato e no planejamento do livro. Observar esses indicadores não é apenas medir desempenho, é criar consciência coletiva, perceber forças e lacunas e ajustar o percurso para fortalecer a cultura cooperativa.

Ao final da aula, olhando para a teia formada – linhas vermelhas unindo palavras e virtudes – vimos mais que um registro visual: vimos o mapa vivo da nossa cooperação. Essa imagem sintetiza o princípio que dá nome a este capítulo: somos diferentes, sim, mas o porquê nos conecta. Mas afinal, o que significa ser diferente?

A palavra “diferente” é plural em sentidos e significados. Pode se referir a modos distintos de pensar, agir e sentir, as histórias de vida únicas,

a valores e crenças que variam, a ritmos de aprendizagem, experiências culturais e formas diversas de ver o mundo. Em certos contextos, “ser diferente” é visto como contraste ou oposição; em outros, como riqueza e potencial criativo.

No contexto da aprendizagem cooperativa, a diferença não é um obstáculo a ser superado, mas uma matéria-prima essencial para a construção coletiva. É justamente a variedade de perspectivas que amplia o campo de soluções possíveis; é a diversidade de experiências que enriquece o diálogo; é a singularidade de cada pessoa que garante que o grupo seja mais do que a soma de suas partes.

Quando olhamos a diferença como potência, deixamos de buscar uniformidade para buscar complementaridade. A questão não é “como podemos ser iguais?”, mas “como nossas diferenças podem se somar para criar algo novo e mais forte?”.

Na aprendizagem cooperativa, a diversidade não é apenas aceita; é celebrada como fonte de criatividade, inovação e sentido. E é justamente essa diversidade, quando atravessada por valores compartilhados e sustentada por práticas conscientes, que transforma um grupo de indivíduos em uma comunidade capaz de criar algo maior do que qualquer um poderia produzir sozinho.

Essa é a promessa – e também a exigência – da cooperação verdadeira: reconhecer que, embora sejamos múltiplos, é o fio invisível dos nossos porquês que nos mantém unidos e em movimento.

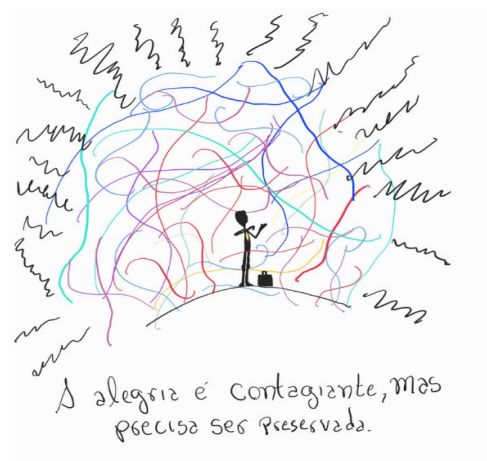
REFERÊNCIAS

BROTTO, Fábio Otuzi; COMUM-UNIDADE DE COAUTORIAS. **Pedagogia da cooperação**: por um mundo onde todas as pessoas possam VemSer. Co-org. Carla Albuquerque; Daniella Dolme. São Paulo: Bambual, 2020.

MORAIS, Alessandra de; BARBOSA, Laís Marques; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Mariana Lopes de (org.). **Aprendizagem cooperativa**: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. DOI: 10.36311/2021.978-65-86546-92-7.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa Crítica**. 2. ed. 2010. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2025. Versão revisada e estendida de conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro de 2000; publicada nas Atas desse Encontro, p. 3345, com o título original de Aprendizagem significativa subversiva; publicada também em Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, nº 6, p. 83-101, 2005, com o título Aprendizaje Significativo Crítico, 1. ed., em formato de livro, 2005; 2. ed. 2010.

A ALEGRIA É CONTAGIANTE, MAS PRECISA SER PRESERVADA¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

Em uma de nossas aulas, a energia da turma escalou de tal forma que diante de uma atividade paramos de nos ouvir.

Esta escrevivência nasceu desta situação, e mais especificamente, de uma frase que ouvi da professora Patrícia em meio ao contágio de nossas emoções: *“Fiquei pensando: de quais formas eu poderia chamar a atenção de vocês?”*. A frase não poderia ser mais bonita, da minha cadeira sorri pelo

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências do Vinícius.

plural que fora ali utilizado pela professora, pois há mesmo várias formas de se chamar a atenção de um grupo, pensei.

Mas, como num instante, percebi que havia outro alguém ali comigo, alguém que só eu via: era uma pequena criança de 10 anos, com exceção das dores, compartilhávamos do mesmo rosto e do mesmo sorriso, e quanto mais ela chegava perto de mim, subindo no meu colo, mais tinha certeza que ela era eu, reconheci pela voz, que repetia tudo o que aprendia de novidade: *há várias formas de se chamar atenção*.

Enquanto a professora e os demais colegas refletiam sobre a dinâmica e a não escuta na dinâmica, eu e minha criança sorriamos um pro outro, ali eu me distraía, ou melhor, me concentrava naquela sensação que ela, minha criança, me permitia viver: sentar no chão para juntar as letras da palavra cruzada, um quase êxtase em conseguir mostrar para a professora e colegas que conseguíamos fazer a tarefa, a sensação tão boa de fazer amizade com a minha dupla e é claro, sem querer querendo, por vezes, tagarelar, falar, sem prestar atenção no outro que dizia *“veja, a resposta está logo ali”*.

Respirei fundo, não quis dizer a ninguém que eu via fantasmas, mas quis dizer a professora o quanto eu estava feliz por ela, a partir da atividade, convidar para a aula um pouco de nossas crianças, essas que têm dificuldade em equilibrar a fala e a escuta, e que sem querer querendo acabam causando um certo contágio “bagunçado”. Mais ainda por ela nos chamar atenção ao fato de que é necessário termos equilíbrio entre a escuta e a fala, o entusiasmo e o silêncio para o bom andamento das atividades.

Não tenho a pretensão de esmiuçar aqui as origens, o como, o onde ou o porquê da alegria ou do entusiasmo ser expulso da sala de aula pelo temor do contágio e pelo medo do que a alegria em excesso poderia causar. Porém, é verdade que convivemos em meio a crenças que não preveem um equilíbrio entre a alegria e a seriedade, pelo contrário temos tido contato com práticas didáticas regidas por um esquema fixo e absoluto, cuja máxima importância é dada a memorização da informação, essas que terminam por eliminar e reprimir qualquer possibilidade de que o “[...] entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria, e até promovê-la.” (hooks, 2013, p. 17) Exemplo disso, é a

narrativa do curta-documentário *Alike* de Daniel Martínez (2016), onde a alegria de uma criança é minada cada vez que ela se adapta aos pedidos do pai e as tarefas escolares. Neste contexto, apatia e seriedade são sinônimos de eficiência e qualidade no trabalho e a alegria uma distração que atrapalha o desenvolvimento. No entanto, o referido curta-documentário tem um desfecho surpreendente e sugestivo para nós com o pai da criança reconhecendo a potencialidade da criança na arte e o poder transformador de sua criatividade quando equilibrada no desenvolvimento de tarefas.

Enfim, creio que esta experiência de aprendizado nos deixou mais empoderados da necessidade de ao invés de excluirmos o entusiasmo e alegria, colocá-la em perspectiva para equilibrá-la e contagiar os demais, entre a escuta e a fala, entre o silêncio e o sorriso, entre eu e o outro, a alegria deve estar presente não para que não possamos nos escutar, mas para que possamos nos contagiar e atingir os objetivos em comum que envolvem todo o grupo.

REFERÊNCIAS

ALIKE. Direção de Daniel Martinez. Produção de Lara & Rafa Cano Mendez. [S.I.], 2016. (8 min.), P&B. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PDHIyrfML_U. Acesso em: 30 jul. 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

DESCRIÇÃO DE SENTIMENTOS¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

O tema da aula era Comunicação Não Violenta (CNV) que fundamentada em princípios de empatia, autenticidade e resolução pacífica de conflitos, propõe uma mudança paradigmática na forma como nos relacionamos e comunicamos. Rosenberg (2006) identifica quatro componentes essenciais da CNV: observação sem avaliação, expressão de sentimentos, identificação de necessidades e formulação de pedidos específicos. Cada um destes componentes fundamenta-se em pressupostos teóricos específicos que merecem análise detalhada.

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências da Stefani e Cristiane.

O primeiro componente, a observação sem avaliação, baseia-se na fenomenologia e na importância de distinguir entre fatos observáveis e interpretações subjetivas. Esta distinção, aparentemente simples, revela-se fundamental para a superação de padrões comunicativos baseados em julgamentos e generalizações. Quando um educador afirma “João é um aluno indisciplinado”, está misturando observação com avaliação. A CNV propõe uma reformulação: “João conversou durante a explicação por três vezes consecutivas”. Esta mudança aparentemente sutil produz efeitos profundos na qualidade da comunicação, reduzindo a “defensividade” e aumentando as possibilidades de diálogo construtivo.

O segundo componente, a expressão de sentimentos, fundamenta-se na compreensão de que as emoções constituem informações valiosas sobre o estado de nossas necessidades. Diferentemente de abordagens que tendem a racionalizar ou suprimir as emoções, a CNV reconhece sua função adaptativa e comunicativa. Na perspectiva da CNV, os sentimentos funcionam como “mensageiros” que nos informam sobre o grau de atendimento de nossas necessidades fundamentais.

A identificação de necessidades, terceiro componente da CNV, representa talvez sua contribuição mais inovadora para a compreensão das relações humanas. Rosenberg (2006) propõe que por trás de toda ação humana existe uma tentativa de atender a necessidades como autonomia, conexão, integridade, celebração, sustentação física, entre outras. Esta perspectiva oferece uma alternativa importante às interpretações baseadas em “patologização” dos comportamentos. Quando um estudante apresenta comportamentos disruptivos, ao invés de rotulá-lo como “problemático”, a CNV convida a investigar quais necessidades ele pode estar tentando atender de forma inadequada.

O quarto componente, a formulação de pedidos específicos, baseia-se na compreensão de que a comunicação efetiva requer clareza sobre as ações concretas que podem contribuir para o atendimento das necessidades identificadas. Esta dimensão pragmática da CNV conecta-se com teorias da ação comunicativa, particularmente com os trabalhos de Habermas (1981) sobre as condições necessárias para o estabelecimento de consensos através do diálogo.

A implementação efetiva da Comunicação Não Violenta no ambiente educacional requer uma transformação paradigmática que vai muito além da simples adoção de técnicas comunicativas. Questiona-se: estão nossas instituições educacionais preparadas para promover mudanças estruturais tão profundas? A experiência internacional demonstra que a implementação bem-sucedida da CNV nas escolas exige um processo sistemático e gradual, que envolve desde a formação intensiva de educadores até a reestruturação das práticas disciplinares e dos currículos escolares.

O primeiro desafio para a implementação CNV nas escolas brasileiras relaciona-se com a necessidade de superação de modelos educacionais tradicionalmente autoritários. Freire (1987) já denunciava a “educação bancária”, caracterizada pela verticalização das relações e pela imposição unilateral de conteúdos e normas. A CNV propõe uma alternativa radical a este modelo, fundamentada na horizontalidade das relações e no reconhecimento da legitimidade das necessidades de todos os envolvidos no processo educativo.

A transformação das práticas disciplinares constitui-se como um dos aspectos mais desafiadores e, simultaneamente, mais transformadores da implementação da CNV nas escolas. O modelo disciplinar tradicional, baseado em punições e recompensas externas, fundamenta-se em pressupostos behavioristas que contradizem os princípios da CNV. Rosenberg (2006) argumenta que as punições, mesmo quando aparentemente eficazes no controle de comportamentos, produzem efeitos colaterais prejudiciais, incluindo o desenvolvimento de sentimentos de raiva, ressentimento e desejo de vingança.

A CNV propõe uma abordagem restaurativa para as situações de conflito, focalizando a compreensão das necessidades não atendidas que motivaram os comportamentos inadequados e a busca de estratégias construtivas para atender a essas necessidades. Esta mudança de perspectiva alinha-se com os princípios da justiça restaurativa, que tem demonstrado resultados promissores em contextos educacionais diversos (Zehr, 2008).

Considere-se, por exemplo, uma situação comum nas escolas: um estudante que apresenta comportamentos agressivos durante as aulas. A

abordagem tradicional tenderia a focar na punição do comportamento inadequado, através de advertências, suspensões ou outras medidas punitivas. A CNV convida a uma investigação mais profunda: quais necessidades este estudante pode estar tentando atender através de seus comportamentos agressivos? Necessidade de atenção, de autonomia, de pertencimento, de respeito?

A partir desta investigação empática, torna-se possível desenvolver estratégias educativas que atendam às necessidades legítimas do estudante de formas mais construtivas. Este processo não apenas resolve o conflito imediato, mas contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais, tanto no estudante em questão quanto nos demais membros da comunidade escolar que participam ou observam o processo.

Em uma manhã de quarta-feira, a aula de Aprendizagem Cooperativa nos trouxe a (CNV) como ponto central daquele dia. Mais uma vez, senti uma espécie de *déjà-vu*. A mesma sensação que me atravessa a cada quarta-feira: a de que estávamos em um espaço diferente. Um espaço onde os afetos não estavam apenas presentes, eram o próprio conteúdo.

A proposta era vivenciar a CNV a partir de dinâmicas práticas. Recebemos pequenas frases impressas, ditas por adultos e crianças, com o desafio de identificar os sentimentos e necessidades implícitos em cada uma delas. O exercício os tirava da posição confortável da interpretação racional e nos colocava diante da empatia: o esforço de reconhecer a humanidade no outro, mesmo nos pequenos gestos e palavras.

Foi especialmente marcante ouvir relatos de mães presentes na sala, que compartilharam suas experiências com filhos e companheiros, a sensação de brigar com uma criança ou adolescente para que limpasse o quarto, ou de pedir ajuda em tarefas domésticas. Esses relatos foram somando camadas à dinâmica, revelando como muitas vezes falamos com julgamento e exigência, em vez de descrevermos a situação com clareza e empatia.

Na sequência, nos foi proposto algo aparentemente simples, mas profundamente desafiador: escrever uma virtude pessoal iniciada pela primeira letra do nosso nome e confeccionar um crachá com ela. Escolhi Solidariedade. Fiz isso com certo receio, há algo desconfortável, quase

como se faltasse humildade, quando nos convidam a nomear nossas próprias potências. É difícil se ver assim, e isso nos expõe, nos vulnerabiliza.

Com os crachás prontos, iniciamos uma dinâmica simbólica e coletiva. Com um rolo de barbante em mãos, fomos tecendo uma rede entre nós, lançando o fio para colegas com quem gostaríamos de compartilhar aquela virtude. No entrelaçar dos fios, algo se revelou: estávamos construindo, com o gesto e o afeto, um ambiente de confiança e pertencimento, elementos essenciais para uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Embora a oficina prática prevista inicialmente não tenha ocorrido, a professora conduziu a aula com reflexões profundas sobre a linguagem: como uma mesma ideia pode ser expressa de forma mais empática, menos acusatória, mais honesta. O conhecimento não se constrói apenas com livros, mas também com a escuta, com o olhar, com a intenção de estar junto.

A aula não foi apenas sobre CNV. Foi um convite à presença, à escuta sensível, ao exercício de ser com o outro, de fortalecermos nossos com-tratos. Foi, também, um momento de olhar para si mesma com mais gentileza, algo que raramente fazemos em meio às correrias do dia a dia.

Saí daquele encontro com a certeza de que a Comunicação Não Violenta é mais do que uma técnica: é uma postura ética diante da vida, além da perspectiva de sala de aula. E que a cooperação não é apenas uma metodologia: é um modo de estar no mundo, um mundo que queremos mais justo, mais afetivo e mais humano, para que possamos viver.

Ver aquela girafa que nos acolhe, símbolo tão presente nas propostas da Comunicação Não Violenta, é perceber que ela representa sentimentos, necessidades e, acima de tudo, a possibilidade de aulas verdadeiramente transformadoras para a nossa formação.

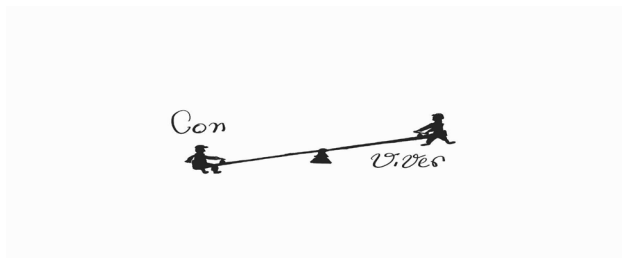
REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action**. Boston: Beacon Press, 1981.

ROSENBERG, Marshall Bertran. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.

NÃO DÁ PARA BRINCAR DE GANGORRA SOZINHO!¹



Fonte: Elaborado por um dos autores do livro, Mateus Ferreira (2025).

Pretendo, nestas linhas, convidá-lo a partilhar de um incômodo que me acompanha há alguns anos e que, no percurso da disciplina de Aprendizagem Cooperativa, ganhou contornos ainda mais nítidos.

O exercício de refletir sobre esse tema me impulsionou a registrar palavras que não são apenas anotações, mas ecos de experiências que me atravessam. Escrevo, portanto, não para estabelecer verdades ou emitir julgamentos, mas para deixar emergir o que pulsa em mim como inquietação: a necessidade de (re)pensarmos as relações e os espaços de ensino/aprendizagem na academia, sobretudo no território desafiador da pós-graduação.

Essas reflexões, que ora compartilho, nascem do encontro entre minhas vivências e as marcas que a própria estrutura acadêmica imprime em

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências do Thiago.

nós. Carregam a densidade de experiências reais e, ao mesmo tempo, a leveza de um desejo de transformação.

São percepções pessoais, mas que trazem em si um convite coletivo: o de olhar para a pós-graduação não apenas como espaço para obtenção de títulos e produtividade, mas como lugar possível de diálogo, de escuta e de cooperação. Ao escrever, busco mais do que registrar um incômodo: tento acender uma fagulha que nos permita sonhar novos modos de aprender e conviver.

Início relatando as motivações que me levaram a me inscrever em uma disciplina dedicada à temática da cooperação. A primeira delas relaciona-se com minha pesquisa de mestrado, na qual me debrucei em compreender o conceito de socialização sob a ótica da Epistemologia Genética (Lima, 2020). Em segundo lugar, desejava estar mais próximo de minha orientadora, docente responsável pela disciplina. Por fim, considerei a disponibilidade dos dias em que as aulas seriam ministradas, uma questão que sempre se apresenta como desafio para estudantes trabalhadores ou trabalhadores estudantes (rs).

Confesso que vislumbrei um percurso pautado por leituras e discussões de textos, acompanhado de muitos *slides*, seminários e trabalhos em grupos disfarçados de metodologias ativas, como costuma ocorrer em disciplinas da pós-graduação.

À medida que essas expectativas se formavam, uma inquietação começou a ressoar de maneira insistente, dando voz a uma indagação que parecia atravessar o próprio espaço acadêmico: será possível falar em “nós” na pós-graduação quando o peso do poder, dos títulos, da cobrança por produtividade e da competição insiste em reduzir cada voz ao eco frágil de um “eu” isolado?

Na pós-graduação, falar em cooperação é, antes de tudo, enfrentar um campo marcado por hierarquizações profundas. A figura do orientador, quase sempre revestida de autoridade incontestável, estabelece uma relação vertical que tende a silenciar e subordinar a voz dos orientandos. Essa dinâmica, muitas vezes naturalizada, cria um ambiente em que a crítica é confundida com desrespeito, e o diálogo horizontal, essencial à coopera-

ção, torna-se difícil de sustentar. A estrutura de poder acadêmico não apenas define os rumos da pesquisa, mas também condiciona o modo como os sujeitos se relacionam, reproduzindo desigualdades que atravessam a sala de aula e minam o exercício de um trabalho realmente cooperativo.

Além disso, a cultura competitiva que atravessa a pós-graduação marcada pela disputa por bolsas, editais, publicações e reconhecimento teórico intensifica a fragmentação entre os sujeitos. O que poderia ser espaço de diálogo e construção coletiva se converte, muitas vezes, em um cenário de comparações e rivalidades, onde a lógica do mérito individual se sobrepõe ao valor do trabalho conjunto.

Nesse contexto, cooperar não é apenas difícil: é um ato quase insurgente, que exige tensionar as estruturas estabelecidas e resistir às práticas que naturalizam a exclusão e o silenciamento.

Equivocadamente, esse mesmo espaço que deveria se constituir como lugar de diálogo e criação compartilhada reproduz práticas que isolam sujeitos e corroem o sentido de pertencimento. Falar em cooperação, assim, é confrontar a própria estrutura acadêmica e tensionar seus alicerces mais profundos.

Nessa conjectura a cooperação apresenta-se, portanto, não apenas como uma metodologia de aprendizagem, mas como um movimento de humanização e de resistência dentro da pós-graduação.

De que maneira a cooperação pode (co)existir em um espaço onde a lógica da obediência e do poder ameaça transformar o encontro em monólogo e o diálogo em mera formalidade?

O percurso da disciplina de Aprendizagem Cooperativa revelou um caminho possível para uma aprendizagem humanizada, intencional, horizontal e significativa, que valoriza o sujeito em sua integralidade. Ao longo desse processo, tornou-se evidente a possibilidade de romper com a lógica tradicional da academia, estruturada em uma concepção de ensino predominantemente transmissiva, abrindo espaço para práticas que promovem a participação, a escuta e a construção coletiva do conhecimento cooperativamente.

Seria muito desafiador pensar as questões socioemocionais no espaço da pós-graduação?

Acho que você e eu temos a resposta! Penso que teremos espaço para aprofundar essa conversa em outro momento!

Formado em uma estrutura acadêmica marcada pelo ensino transmissivo, cresci entendendo a figura do professor como autoridade máxima, detentora do conhecimento. Nesse modelo, minhas estruturas psicológicas, emocionais e intelectuais foram moldadas para atuar em um sistema hierarquizado, cujo objetivo maior parecia ser a disciplina dos corpos, em que o sentimento do outro pouco importava e em que os resultados funcionavam, ao mesmo tempo, como meio e fim, com a cobrança por eles sendo esmagadora.

Diante disso, pensar a possibilidade de estar inserido em uma disciplina da pós-graduação que, antes de tudo, me reconheça como ser humano, é um desafio e também uma experiência transformadora.

Sou, como tantos outros, um adulto trabalhador que ousou avançar nos estudos sem contar com uma rede de apoio ou financiamento, precisando equilibrar as exigências da vida cotidiana com responsabilidades diversas e, ainda assim, atender às normas acadêmicas rígidas que ecoam como um “Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5, texto justificado, no mínimo 10 páginas”.

Nesse contexto, percebo que as práticas de aprendizagem cooperativa abriram novas possibilidades: mais do que ampliar meu olhar acadêmico, permitiram-me compreender meu lugar no processo de aprendizagem, assumir minhas responsabilidades nele e, sobretudo, (re)pensar o trabalho coletivo como espaço de “descentração”, autonomia e autoconhecimento.

Para garantir o rigor acadêmico e que estas reflexões sejam reconhecidas no campo da pesquisa, é necessário registrar que a prática da Aprendizagem Cooperativa encontra sustentação em estudos e pesquisas significativas.

Não sendo o objetivo desse texto discorrer sobre a teoria da Aprendizagem Cooperativa aprofundadamente, registro algumas pesquisas

importantes e que tratam da Aprendizagem Cooperativa e podem contribuir com seu entendimento sobre a temática e estruturar outras possibilidades de reflexão. Cito, em ordem cronológica, os estudos de Johnson, Johnson e Holubec (1994); Johnson, Johnson e Stanne (2000); Lopes e Silva (2008); Lopes e Silva (2009); Johnson e Johnson (2009); Barbosa (2018); Morais (2019); Brunatti (2019); Morais *et al.* (2021) e Echeita (2021), os quais, cada qual a seu modo, contribuem para a compreensão da aprendizagem cooperativa e de suas implicações no campo educacional.

Dessa forma, os estudos mencionados não se limitam a apresentar conceitos ou estratégias, mas também apontam para a necessidade de integrar conhecimento e experiência, teoria e prática, de modo que a aprendizagem cooperativa se torne efetivamente significativa. Essa articulação entre pesquisa e vivência sustenta a ideia de que aprender em conjunto não é apenas compartilhar informações, mas construir coletivamente sentidos, fortalecer vínculos e promover ambientes nos quais a escuta ativa, a segurança psicológica e o sentimento de pertencimento se tornam possíveis.

Como observa Freire (1996, p.25): “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” É exatamente disso que se trata: da práxis como experiência viva, que não se restringe ao individual, mas se expande no coletivo; da escuta que nos atravessa, da segurança psicológica que nos fortalece e do pertencimento que nos humaniza.

Echeita (2012) destaca que a Aprendizagem Cooperativa não se limita a ser uma alternativa metodológica eficaz para o ensino, ela também funciona como um espaço capaz de promover atitudes e valores essenciais a uma sociedade democrática, voltada para o reconhecimento e o respeito à diversidade humana. Da mesma maneira, Díaz-Aguado (2006, 2015) enfatiza que, na prática, a Aprendizagem Cooperativa favorece a vivência de valores democráticos como igualdade, tolerância, respeito mútuo e não violência, que devem ser integrados ao processo de ensino-aprendizagem. Tais valores representam justamente o oposto das práticas de dominação e submissão presentes em situações de violência institucional e intimidações.

Nesse viés, percebo que um dos aspectos mais significativos vivenciados na disciplina de Aprendizagem Cooperativa foi à possibilidade de construção e desenvolvimento de relações horizontais, onde estudantes e professores se reconhecem em condição de igualdade, partilhando um espaço em que a fala, a escuta e a divergência de pontos de vista pode ocorrer de forma respeitosa. Nesse lugar, vislumbrei a potência da construção de um ambiente de aprendizagem sustentado pelo conceito de segurança psicológica.

Em vários momentos do desenvolvimento da disciplina senti-me à vontade para dizer tudo o que precisava e, sobretudo, senti-me verdadeiramente compreendido. Encontrei espaço para expor minhas vulnerabilidades; por vezes, emocionei-me e, em determinado momento, fui capaz de compartilhar situações pessoais que atravancavam meu desenvolvimento intelectual. Nesse processo, percebi que evolui não apenas em conhecimento, mas também como ser humano. No ambiente acadêmico, onde muitas vezes somos julgados, encontrar um espaço de segurança psicológica, escuta e acolhimento revelou-se um verdadeiro refrigério.

A pesquisa de Aziyev *et al.* (2024), aponta que o ambiente de aprendizagem nas instituições de ensino superior deve criar condições para a segurança psicológica dos sujeitos do processo educacional e sua segurança e apoiar sua saúde mental e crescimento pessoal e profissional.

No campo da Educação, essa segurança se apresenta como elemento fundamental para que o processo formativo seja, de fato, saudável e inclusivo. Ela se traduz na garantia de que todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem possam expressar ideias, dúvidas e sentimentos sem medo de julgamentos, punições ou constrangimentos. Quando a segurança psicológica é assegurada, o erro passa a ser compreendido como parte constitutiva do aprender, a diversidade de perspectivas é valorizada e o diálogo se consolida como ferramenta pedagógica central. Desse modo, o ambiente de aprendizagem torna-se um espaço de confiança mútua, em que cada sujeito pode se engajar de maneira mais ativa, criativa e colaborativa, favorecendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o humano e socioemocional.

Garantir um ambiente educacional seguro envolve lidar com as dificuldades de adaptação social e psicológica dos estudantes, incluindo sua integração ao grupo, o estabelecimento de relações interpessoais, e o desenvolvimento de um estilo próprio de comportamento e de interação com colegas e docentes (Babina *et al.*, 2022). Além disso, prevenir e enfrentar formas de violência, como o assédio, constitui uma das responsabilidades centrais da educação contemporânea (Ponomarova *et al.*, 2024). Nessa perspectiva, a segurança no ambiente acadêmico é um elemento essencial para o funcionamento eficaz de qualquer instituição de ensino superior (García de Velazco, 2022).

Assumo, portanto, a tese de que o grande desafio das relações reside na capacidade de compreender outras perspectivas e de se colocar no lugar do outro, respeitando-o de forma recíproca, especialmente diante das dinâmicas de poder que permeiam essas interações. Isso exige uma ruptura de paradigmas e a desconstrução de concepções profundamente enraizadas em todos os níveis da Educação no Brasil, particularmente aquelas que definem as relações de ensino-aprendizagem de maneira tradicional, caracterizadas pela passividade do aluno e pela submissão à autoridade e ao currículo seriado, fatores que limitam a construção do conhecimento e a promoção da autonomia.

Nessa perspectiva, a teoria de Jean Piaget (1965, 1967, 1970, 1973a, 1973b, 1975, 1982, 1994, 1998; Inhelder, 1993) é a que melhor sustenta e destaca a importância da cooperação nas relações sociais, evidenciando como ela influencia diretamente o desenvolvimento humano.

Segundo Piaget (1994), cooperação é um método construído na reciprocidade entre os indivíduos que ocorre pela descentração intelectual, havendo a construção não apenas de normas morais, mas também racionais, tendo a razão como produto coletivo.

A teoria da Epistemologia Genética erigida por Piaget (1970) nos possibilita estruturar as práticas da Aprendizagem Cooperativa, e mais do que isso, direciona-nos a entender a relevância da qualidade dos espaços de aprendizagem em movimento de humanização dos sujeitos, onde a cooperação é condição *sinequanon* para a autonomia.

Pensar a cooperação na perspectiva da Epistemologia Genética implica percorrer um caminho de sucessivas assimilações, acomodações, (des)equilíbrios. O “eu”, em sua singularidade, precisa abrir-se ao(s) “outro(s)” para que o “nós” possa emergir, mas esse movimento nunca é simples ou linear.

A cooperação, nesse sentido, é mais do que a soma de sujeitos em interação: é um processo de “descentração”, de confronto de perspectivas e de construção compartilhada que, ao mesmo tempo, revela os limites e as possibilidades da vida coletiva.

Ao mesmo tempo, esse “nós” que se forma não é estável nem garantido. Ele está atravessado por conflitos, resistências, assimetrias de poder e diferentes níveis de desenvolvimento intelectual e moral. O que Piaget (1994) nos ajuda a perceber é que cooperar exige tanto uma reorganização do pensamento (no plano cognitivo) quanto um deslocamento ético (no plano moral). Ainda assim, cabe problematizar: como pensar esse movimento de construção do “nós” quando o “eu” e o(s) outro(s) ainda permanecem presos a visões egocêntricas?

A cooperação é uma categoria presente nos aspectos sociais do conhecimento, e representa uma superação da perspectiva egocêntrica do indivíduo. O pensamento egocêntrico constitui-se em uma fase pré-social antecipando a cooperação; a fim de que haja esta transposição é necessário a “descentração”, ou seja, a capacidade do indivíduo refazer o percurso cognitivo de outro sujeito, buscando compreender o pensamento do outro afastando-se da sua lógica individual. O termo egocentrismo refere-se à impossibilidade de descentrar-se e de compreender a perspectiva de outros sujeitos (Piaget, 1994).

Assim, os nós da cooperação aparecem justamente nesse entrelaçamento: é no esforço de sair de si, de escutar e considerar o(s) outro(s), que se tornam visíveis tanto às conquistas quanto aos impasses do processo. A cooperação, nesse sentido, não pode ser entendida apenas como uma metodologia ou um produto, mas como um campo de tensões permanentes que desafia os sujeitos a recriar constantemente o modo como se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o coletivo.

Trabalhar cooperativamente significa reconhecer que o aprendizado não se dá isoladamente, mas na construção coletiva do “nós”. É no encontro com o outro, nas trocas sociais permeadas por respeito e diálogo, que se abrem caminhos para o desenvolvimento da autonomia. Esse movimento é um exercício constante de descentração: ao mesmo tempo em que ofereço minha perspectiva, sou convocado a acolher a visão do outro, reconhecendo que a singularidade de cada um se fortalece na reciprocidade. A cooperação, nesse sentido, não anula o indivíduo, mas o potencializa na medida em que o coloca em relação.

Podemos pensar as relações como uma gangorra: para que o movimento aconteça, é necessário equilíbrio. Se um lado pesa mais do que o outro, a gangorra perde sua dinâmica; se ambos colaboram, surge o jogo, a fluidez e a possibilidade de movimento contínuo. Assim também são as relações sociais e educativas: um constante exercício de ajuste, onde o “eu” encontra o “outro” e, juntos, constroem o “nós”. Nesse (des)equilíbrio delicado entre o eu e o outro, a cooperação emerge como uma possibilidade para uma Educação Superior verdadeiramente transformadora.

Saio da experiência na disciplina de Aprendizagem Cooperativa melhor do que entrei: mais consciente, confiante e plenamente ciente dos desafios que ainda precisamos enfrentar, exclusivamente, nos espaços da pós-graduação!

REFERÊNCIAS

AZIYEV, Artur; SHALGYNBAYEVA, Kadisha; AITYSHEVA, Aigul; ALPYSSOV, Akan. Impact of psychological training on the development of professionally important qualities of an educational psychologist. **European Journal of Contemporary Education**, Washington, DC, v. 13, n. 1, p. 5-13, 2024. DOI: 10.13187/ejced.2024.1.5.

BABINA, Anna; BEREZUEV, Evgeny; ARTAMONOVA, Marina; UTUSIKOV, Sergy. Socio-psychological adaptation of students when choosing the direction of general physical training in the educational and training process. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 33, 2022. DOI: 10.32930/nuances.v33i00.9747.

- BARBOSA, Laís Marques. **As principais contribuições da Aprendizagem Cooperativa no Ensino Fundamental brasileiro**: uma pesquisa bibliográfica. 2018. 107 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.
- BRUNATTI, Cilmara Cristina Rodrigues Mayoral. **Contribuições da aprendizagem cooperativa na escola pública**: uma experiência no primeiro ano do ensino fundamental. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.
- DÍAZ-AGUADO, María José. **Del acoso escolar a la cooperación en las aulas**. Madrid: Pearson Educación, 2006.
- DÍAZ-AGUADO, María José. **Convivencia escolar y prevención de la violencia**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015.
- ECHEITA, Geraldo. El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. *In*: TORREGO, Juan Carlos Seijo; NEGRO, Andrés Moncayo (org.). **Aprendizaje cooperativo en las aulas**: fundamentos y recursos para su implantación. Madrid: Alianza, 2021. p. 21-45.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA DE VELAZCO, Judith Josefina Hernandez. Sociedades del conocimiento y ciencia abierta en la nueva normalidad. **Jurídicas CUC**, Barranquilla, v. 18, n. 1, p. 1-4, 2022.
- INHELDER, Bárbara. **A psicologia da criança**. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1993.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe Johnsons. **Cooperative learning in the classroom**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; STANNE, Mary Beth. **Cooperative learning methods**: a meta-analysis. Woodland: Exhibit Builder, 2000.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 38, n. 5, p. 365–379, 2009.
- LIMA, Thiago Corado. **O conceito de socialização e a educação física**: um estudo piagetiano. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.
- LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim da infância**. Lisboa: Areal, 2008.
- LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula**: um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel–Zamboni, 2009.

MORAIS, Alessandra; BARBOSA, Laís Marques; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; MORAIS, Mariana Lopes de (org.). **Aprendizagem Cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

MORAIS, Mariana Lopes. **Limites e possibilidades da psicologia genética no aspecto do desenvolvimento moral para a aprendizagem cooperativa**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1965.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973a.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo; UNESCO, 1973b.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília, DF: INL, 1975.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Sobre pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PONOMAROVA, Halyna; KHARKIVSKA, Alla; ANDREIEVA, Maria; VASYLENKO, Olena; ZLATINA, Kateryna. Mainstream support for the development of subjects of the educational process with features of psychophysical development in the conditions of inclusion. **Interacción y Perspectiva**, Maracaibo, v. 14, n. 3, p. 705-715, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.11186398.

ÚLTIMO ATO: COMO SE ENCERRA UMA DISCIPLINA?¹

Quero ensaiar uma resposta para esta pergunta que, aliás, para quem foi obrigado a ler Michel Foucault, pode conter um duplo sentido. Não que essa obrigação tenha sido negativa, somos obrigados a ler e a ter contato com muitas teorias, mas aos meus olhos é impossível não remeter esta palavra, a *disciplina*, a um dos aspectos que este filósofo interpreta da realidade: como aquele mecanismo de poder que opera por um conjunto de técnicas e métodos para controlar, organizar e normatizar corpos e condutas (Foucault, 2013, p. 133).

Evidente que as práticas disciplinares são utilizadas na escola e na universidade para conter os corpos à ordem da razão, de modo que se tornem dóceis e produtivos. Mas, me pergunto se uma *abordagem cooperativa*, essa que segundo Alessandra de Moraes e Laís Marques Barbosa (2021, p. 26), promove um método de ensino onde grupos de alunos, trabalhando em equipes, só alcançam seus objetivos de aprendizagem com a participação de todos, possa, no reconhecimento da diversidade dos corpos, na permissividade dos afetos em sala de aula, tensionar e até mesmo usurpar o sentido do uso da disciplina pela ordem hegemônica rumo a outros caminhos, como o da liberdade de ser.

Não ousaria imaginar um diálogo entre Jean Piaget e Michel Foucault, pois detesto escândalos. E sei que no final das contas o Fucô ficaria encanado com meu novo amigo Piagéthy, diria que seu único

¹ Esse capítulo traz as reflexões, memórias e vivências do Vinícius.

propósito era o de tomar as crianças como um objeto de saber-poder para classificar seus comportamentos, que o que ele só queria mesmo era definir o que é normal e o que é anormal para que então, a escola pudesse vigiá-las, puni-las... e seus métodos? Claro! Só para regular os nossos jovens, veja, só para se conformarem às normas da sociedade, da experiência de um ser racional.

Bom, acabei imaginando, e confesso que, nessa mesa de bar, convidaria o Fucô a refletir se, na medida em que a/o professora/or abre mão da noção de um sujeito aluno universal, (e por aluno universal entendemos aquele cujo mecanismo da disciplina busca, justamente, vigiar, punir e controlar para que todos sejam racionais, e por ser racional nos referimos a modelos que revelam, predominantemente, o do homem branco, europeu, cishetero, cristão e sem deficiência), investindo em criar com seus alunos um método de compreensão e de reciprocidade, como pensou Piaget, em que houvesse o pleno reconhecimento dos afetos e das emoções em sala de aula, como sugere bell hooks (2013), não poderíamos vislumbrar uma forma eficiente de não subjugar os corpos e de possibilitar a expressão de suas singularidades, diferente de como prevê a disciplina sob a ordem hegemônica?

Lembro-me de quando fiz uma pergunta durante uma aula de nossas aulas de “Aprendizagem Cooperativa: Metodologia de Ensino, Fundamentos e Pesquisa” sobre como poderíamos ver aquelas possibilidades de ensino diante de algumas estruturas sociais que obstaculizam sua prática e uma de nossas colegas rapidamente foi levada a um lugar como esse: uma mesa de bar com sociólogos e filósofos que pouco tinham a afirmar sobre os desatares de nós. Uma pena que eu não estava presente. Menos porque eu saiba desatar nós e mais porque eu goste de cerveja, mas a verdade é que eu procuro saídas, tanto que, a partir do afeto, do reconhecimento dos corpos diversos, penso, humildemente, como uma forma de subverter a disciplina hegemônica, aquela que quer apagar todas as nossas singularidades em prol de um alguém que em nada nos parecemos. É por isso que, mesmo sabendo das dificuldades em se encerrar uma disciplina, nos termos em que Foucault debate, sinto que ao menos nas aulas de Aprendizagem Cooperativa, essa disciplina que controla, organiza e nor-

matiza corpos e condutas em prol de um sujeito aluno único e universal, pôde ao menos, ali, ser suspensa e é por isso que não consigo chamar as nossas aulas, assim, de disciplina.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MORAIS, Alessandra de; BARBOSA, Laís Marques. Aprendizagem

Cooperativa: conceitos básicos, fundamentação, elementos essenciais, técnicas e métodos. *In*: MORAIS, Alessandra de; BARBOSA, Laís Marques; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Mariana Lopes de (org.). **Aprendizagem Cooperativa** : fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 25-56.

CHECK-OUT: COMO SAÍMOS?

VINÍCIUS

Escrevi o ensaio anterior muito antes das aulas terminarem e mesmo quando a disciplina chegou ao seu fim, segui com a interpretação de que toda a carga de sentidos que a palavra *disciplina* carrega diz muito pouco sobre o que eu experienciei em Aprendizagem Cooperativa: Metodologia de Ensino, Fundamentos e Pesquisa.

É verdade que cheguei até ela desesperançoso, pois depois de 7 anos sendo ensinado a partir das mesmas técnicas - a saber, as do ensino bancário - não esperava encontrar professoras corajosas em desestabilizar (velhos) padrões e abrir brechas para o entusiasmo, perguntas, conhecimentos, tentativas e comunhão. Por isso, afirmo que saio desta disciplina munido de algo privilegiado: o ponto de vista de quem viu que metodologias ativas e *trabalhos em equipe* na universidade deram e dão certo.

É comum observarmos pessoas desprestigiando estratégias e técnicas de ensino que vão na contramão de uma experiência autoritária na qual o professor é o *donos* da razão, mais ainda quando estas mesmas técnicas reivindicam a construção não só de conhecimentos, mas também de *habilidades e atitudes*. Vejo que na maioria das vezes essas pessoas fazem uso da *autoridade da experiência* como forma de indicar que essas coisas não dão certo no contexto educacional.

Já no meu caso, com relação ao privilégio de ter participado da nossa disciplina, noto que “[...] esse ponto de vista privilegiado não nasce da “autoridade da experiência”, mas sim da paixão da experiência, da paixão da lembrança (hooks, 2013, p. 123)”, assim, não deixarei de rememorar os aprendizados e os momentos de alegria para apontar os lugares de esperança na educação, pois a *paixão da lembrança* por nossas aulas demonstram que é possível desestabilizar hierarquias, disciplinas e submissões em prol da cooperação de uma equipe.

REFERÊNCIA

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MATEUS

É uma tarefa difícil dizer qualquer coisa além de obrigado aos meus colegas e professoras da disciplina. Acredito que por dois motivos. Primeiramente por essa palavra se encaixar exatamente ao sentimento que eu sentia a cada final de aula. Oferecendo tempo para reflexão e aprendizado sobre questões da educação que eu não tinha percepção do quanto estava me fazendo falta na minha atuação como professor. Segundamente por desenvolver um ambiente psicologicamente seguro, conceito que entrei em contato logo na primeira aula. No meu caso sentia, de certa forma ainda sinto, dificuldades para expressar minhas ideias. Pela minha própria personalidade e minha formação ser da área de exatas e estar em um curso de humanas são obstáculos que tenho que superar. E nesse contexto a cooperação me mostra a sua potencialidade na inclusão de diferentes históricos de pessoas no grupo.

É um desafio em um convite que instiga. Não esconde as dificuldades e limitações no caminho com o intuito de inspirar as possibilidades latentes e descobertas, como também celebrar as conquistas alcançadas.

PATRICIA

E que desafio!! Saí da “disciplina” (para entender as aspas considere-se o texto inicial do Vinícius) satisfeita e acreditando na potência do desafio. Aprendi, como sempre aprendo quando ensino, mas dessa vez aprendi com desenhos, com escrita de vivências, com trabalho realmente cooperativo e com novas ideias para trabalhar.

Convido o leitor desse trabalho a se desafiar e pergunto: como você sai dessa experiência?

MARIA IZABEL (NINA)

Geralmente, ao encerrar uma disciplina sentimos alívio: é uma obrigação a menos a cumprir. Mas com Aprendizagem Cooperativa: Metodologia de Ensino, Fundamentos e Pesquisa foi diferente. Talvez porque não foi apenas mais uma disciplina, mas um espaço construído coletivamente, onde cada voz importava e cada encontro nos transformava.

Não foram apenas créditos, foram descobertas. Em cada aula, reflexões, práticas, escuta e sentimentos se entrelaçaram. Havia respeito — não o respeito protocolar, mas aquele que nasce de um ambiente psicologicamente seguro, capaz de acolher quem somos e revelar o melhor que temos a oferecer. Nesse espaço, aprendemos que a cooperação não é apenas uma metodologia de ensino, mas um modo de existir em comunidade, de acreditar na potência do outro e de si mesmo.

De cada experiência surgiu uma vontade imensa de renovar caminhos, de romper com práticas que já não conduzem à qualidade e à emancipação, e de investir em uma educação verdadeiramente transformadora, inclusiva, significativa e real.

Saio da disciplina ainda sonhadora, com o mesmo amor pela educação, mas com um olhar ampliado e uma força maior para seguir. Onde quer que eu esteja, mesmo diante de resistências, levo comigo a certeza de

que é possível fazer a diferença. Carrego também a gratidão pelas trocas e vivências que compartilhamos, memórias de dias especiais que permanecem comigo como sementes de futuro.

CRIS

E se o que é o fim, na verdade, seja só um ponto de partida?

Colocar o ponto final em um livro não é o mesmo que concluir uma história. É mais como abrir espaço para que ela respire sozinha, encontre outros olhares e se transforme no contato com quem a lê. Durante o processo, cada frase foi como um fio que me puxava para dentro de memórias, reflexões e encontros. Agora, soltar esse fio exige delicadeza. É um exercício de desapego, de confiar que a obra pode seguir seu caminho sem a minha mão guiando. Saio dessa experiência com a sensação de que fui escrita enquanto escrevia. Levo comigo conversas que não cabem no papel, silêncios que dizem mais do que muitas palavras, e a certeza de que todo texto é um organismo vivo, que continua a se mover mesmo depois que deixamos de tocá-lo. O livro se encerra, mas as perguntas permanecem. E é justamente nelas que encontro a vontade de continuar.

STEFANI

Utilizo este espaço de *check-out* como um momento de autoavaliação, guiada pela questão central: como eu comecei e como finalizei? É um convite a comparar o meu início com o meu final. Posso dizer, com tranquilidade, que cheguei como uma pessoa e saio transformada, de maneira positiva. Em poucos meses de disciplina e de elaboração deste livro, percebo uma versão de mim mesma anterior e a versão atual, e consigo visualizar a evolução ocorrida.

Cada troca, cada história, cada escrita, cada ideia, cada escuta e cada risada foram fundamentais nesse processo. Levo comigo conhecimento

científico — primordial no percurso do mestrado e no desenvolvimento das disciplinas —, mas, acima de tudo, levo construção coletiva. Com a escrita processual deste livro, consigo perceber cada tijolo e capítulo que foram sendo somados, passo a passo.

Não consigo imaginar meu primeiro contato com a pós-graduação sem a presença das professoras incríveis e os laços que foram se formando ao longo do semestre, através da disciplina de Aprendizagem Cooperativa. Ali, senti-me acolhida, tive espaço para me abrir e vulnerabilizar momentos, histórias, dúvidas e inseguranças.

Agradeço a todos que acolheram e que foram acolhidos. Cada semente plantada em cada aula e em cada escuta se transformou nesse lindo jardim de girassóis que é o nosso livro. Espero que, através desta obra, possa ser captada a intensidade e a leveza desta disciplina, e desejo que outras pessoas tenham a oportunidade de vivenciar experiências docentes ou discentes tão marcantes quanto a que vivi.

THIAGO

As experiências vivenciadas no percurso da disciplina - Aprendizagem Cooperativa - que agora se encerra formalmente, não se silenciam: elas ecoarão como um convite a uma nova forma de se pensar e conceber a formação acadêmica, em especial nas disciplinas da pós-graduação.

É preciso dizer que não se trata apenas de desenvolver conteúdos acadêmicos para formação de pesquisadores, é sobre encontros, sobre confiança e sobre a coragem de construir pontes ao invés de construir muros.

Se este livro nasceu de inquietações, ele se despede deixando sementes. Sementes de uma academia possível, menos rígida, menos solitária, mais próxima da vida e do humano.

Desejo que as disciplinas da pós-graduação não sejam apenas mol-duras burocráticas, mas espaços de ressonância, de criação compartilhada,

de resistência em uma educação que emancipe os sujeitos e desenvolva sua autonomia plena.

A aprendizagem cooperativa mostrou-se, neste caminho, não como utopia distante, mas como prática viva, capaz de redesenhar o lugar do estudante e devolver-lhe o direito de ser autor e corresponsável por sua própria aprendizagem.

Que as memórias dessa experiência continuem ecoando como um convite: a universidade pode ser roda, pode ser diálogo, pode ser junto, pode ser esperança — e deve ser para todes.

Levo comigo a convicção de que a cooperação não é alternativa, mas caminho. E, por isso, este fim é também um novo começo.

BRUNA - VAMOS POR PARTES

Como entramos e como saímos de algo? Quando fui levada a pensar sobre *check-out*, foi como se tivesse parado na contramão, e a gente se pergunta: E agora? No meu caso: E agora, o que faço com tudo isso?

É... não teremos mais café coletivo, risadas com rosca, a busca de uma faca para cortar o bolo. E muita, muita troca, de experiências, histórias, teoria, referência e aprendizado.

Minhas quartas-feiras não seriam de café, conhecimento, aprendizagem *cooperativa* e música na estrada. Foi como uma ponte, que entre o começo e o fim, teve um caminho, um processo de desequilibrar, assimilar e acomodar.

Acabo por associar a “Caverna do Dragão”, aquele desenho dos anos 80 que foi um clássico dos desenhos animados da TV aberta. Uma sala de aula com pessoas diferentes, como os personagens do desenho. Tivemos acesso a um portal que leva para um mundo mágico, onde conversávamos sobre educação, acolhimento e compartilhamento de habilidades, enquanto no desenho era sobre mágicos, feiticeiros, fadas e unicórnios.

No desenho, o grande objetivo dos jovens era voltar para casa. Como o nosso era de aprender, digo reaprender. Não teve um final conclusivo, deixando muitos fãs frustrados. Assim como também não tivemos, pois o aprendizado é uma porta sempre aberta a tantas possibilidades, que cada dia nos surpreendemos mais.

Uma grande generosidade das nossas queridas professoras.

Volto rumo a minha cidade. Vou levando *reajustes, ruídos e me deixo esperar, devorando todas as palavras que se perdem em redemoinho de reflexões, que construí às quartas-feiras e me fragmento em outros tempos e espaços*. Retiro-me com o mesmo trecho de meu check-in, pois sempre levamos um pouquinho do começo para o fim, findando em pequenos furacões de ideias.

LUCIANA

As experiências vividas me trazem muitas esperanças. Saio dessa vivência com uma sensação de que há muito ainda por aprender.

Percebo que cada encontro, cada diálogo e cada troca me mostraram não apenas novos conhecimentos, mas também novas formas de olhar para aquilo que já sei. É como se a aprendizagem fosse um caminho em espiral: volto a temas conhecidos, mas sempre com uma compreensão diferente, mais ampla e mais profunda.

O mais bonito é reconhecer que não aprendo sozinha. Aprendo com os outros, nas interações, nos silêncios compartilhados, nas perguntas que provocam e nas respostas que nem sempre chegam prontas. Essa dimensão coletiva fortalece em mim a convicção de que o aprender é um processo vivo, inacabado e cheio de possibilidades.

Saio com gratidão, mas também com inquietações. A esperança que me move é a mesma que me convida a continuar buscando, refletindo e, sobretudo, construindo junto.

NATASHA

Transpor o que aprendemos em sala de aula para outros espaços nunca é tarefa simples, sobretudo quando se trata de trabalho em equipe. O cerne da questão está sempre na troca com o outro: como nos colocamos, como ouvimos, como nos deixamos afetar para, enfim, alcançar um objetivo comum.

Esta disciplina me fez revisitar questões pessoais profundas como a forma em que falo com o outro, como interpreto suas falas, como me percebo reativa ou menos receptiva em tantos momentos, dentro e fora da sala de aula.

As manhãs de quarta-feira se tornaram para mim um acalanto. Mais do que uma aula, era um respiro. Um espaço seguro, onde pude mostrar minhas vulnerabilidades sem medo, compartilhar minhas inseguranças como pessoa e pesquisadora. Ali, encontrei um lugar em que pude ser ouvida, em que minhas perspectivas foram consideradas, ainda que nem sempre houvesse concordância.

Naquele espaço, experimentei algo raro: a liberdade de ser EU, inteira, imperfeita, em processo.

Saio com a sensação de que a aprendizagem cooperativa não se esgota em teorias. Ela se concretiza quando nos permitimos estar com o outro de forma honesta, quando nos abrimos ao risco de discordar, mas também ao encantamento de construir junto.

FÁBIO

Pensar e conhecer as possibilidades da aprendizagem cooperativa é extremamente satisfatório. Gosto muito desse tema, pois ele se conecta de forma significativa e relevante com perspectivas e modos de pensar que têm grande importância para mim. Trata-se de valorizar cada particularidade, garantindo que ninguém fique para trás. Está diretamente rela-

cionado ao respeito pela individualidade, singularidade e diversidade de cada sujeito, atravessando o campo da inclusão e possibilitando que cada um contribua com o coletivo à sua maneira. Saber que existem correntes e pessoas dedicadas a refletir sobre esses processos educativos me enche de esperança. Participar dessa vivência me deixa feliz, realizado e motivado a seguir dando continuidade a esse movimento.

QUEM SOMOS NÓS

CRISTIANE PAIVA ALVES

Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, na Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, UNESP. Tem Mestrado e Doutorado em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. É especialista em Neurologia e Reabilitação dos Membros Superiores, pela UFSCar. Docente da FFC, UNESP/Marília. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). Coordenadora do Laboratório de Estudos em Terapia Ocupacional (LETO). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, UNESP, de Marília - SP. Desenvolve projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Moral e Educação Integral.

FÁBIO LUIZ DE ALMEIDA BERTACINI

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP, Marília. Possui especialização em Gestão de Negócios pela Universidade Gama Filho, em Gestão Escolar pelo Senac e graduação em Psicologia pela Universidade de Cuiabá (UNIC). Atua há mais de 10 anos como psicólogo clínico e possui experiência em gestão de negócios, formação e desenvolvimento de equipes. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI), onde investiga temas relacionados à escuta, clima escolar, desenvolvimento moral e suas correlações em diferentes contextos sociais. Atualmente, é Coordenador de Cursos no Serviço

Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac-SP) e desenvolve seu trabalho nas áreas de educação, psicologia e gestão, buscando conectar pesquisa e prática para aprimorar processos formativos e institucionais.

HÉLIA BRUNA DOMINGUES DE OLIVEIRA

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília (PPGE/UNESP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2007). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2009), Educação Especial pelo Instituto Tecnológico do Sudoeste Paulista (2013) e Psicodrama no Instituto Bauruense de Psicodrama (2017). Atriz (DRT - 0050339/SP) no grupo de teatro Soarte/Ourinhos desde 1999. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). Com experiência na área de Educação e Artes Cênicas.

LUCIANA DE VITO ZOLLNER

Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (2000). Atualmente é Supervisora de Ensino na Secretaria de Educação do Município de Assis. Atuou como professora de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira- Inglês- do Ensino Fundamental e Médio do Governo do Estado de São Paulo e na Diretoria de Ensino- Região de Assis como Professor Coordenador Pedagógico na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais especificamente Língua Estrangeira Moderna, no Núcleo Pedagógico. Atuou como tutora do Curso Inglês online- Parceria da EVESP com Fundação Padre Anchieta. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: edição crítica, literatura colonial brasileira, inglês, educação e tecnologia na educação. Especialista em Gestão Educacional pelo Instituto Educacional de Assis- IEDA (2011), Especialista em Neuropedagogia na Educação- Rhema (2019) e Mestre em Comunicação, Mídia e Cultura pela Universidade de

Marília - UNIMAR (2007). Membro do grupo de estudos e pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral – GEPPEI.

MARIA IZABEL CAVA PARI DE PAULA

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília (PPGE/UNESP). Possui graduação em Pedagogia e em Letras. Atualmente atua como Supervisora de Ensino na Diretoria Municipal de Educação de Cafelândia-SP e como Articuladora Municipal do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (RENALFA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino-aprendizagem, gestão escolar e docência. Desde 2024, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI).

MATEUS MOTA FERREIRA

Mestrando em pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília (PPGE/UNESP) na linha de pesquisa de Educação Especial. Integrante do grupo de pesquisa DIDE Diferença, Desvio e Estigma da UNESP de Marília. Possui graduação em licenciatura em Física pelo IFUSP (Instituto de Física da Universidade de São Paulo). Tem experiência como professor de Física, Química e Matemática no estado de São Paulo. Atualmente estuda temas relacionado a Aprendizagem Significativa e Métodos de Aprendizagem Ativos Articulados à Educação Especial e Inclusiva.

NATASHA CINTI DE SÁ

Fonoaudióloga e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”- FFC/UNESP-Marília-SP. Atriz (DRT- 44802/SP). Contadora de História. Pianista. Possui graduação em Informática Para Gestão de Negócios pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula

Souza (2012) - FATEC de São José do Rio Preto. Membro do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA). Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade.

PATRICIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA

Psicóloga, professora associada do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp - Campus de Marília. Pesquisa na área de psicologia do desenvolvimento moral e novas alternativas em educação.

STEFANI CAROLINE DA SILVA SOUSA

Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Graduanda em Bacharel em Educação Física pela (UNESP) - Departamento de Educação Física/Faculdade de Ciências (DEF-FC) do Campus de Bauru-SP. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação - Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) do Campus de Marília-SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI).

THIAGO CORADO LIMA

Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília/SP. Graduado em Pedagogia e em Educação Física. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). Possui trajetória profissional que integra experiências na docência e na gestão escolar em instituições públicas de Educação Básica, bem como na docência no Ensino Superior em instituição privada. Atualmente, exer-

ce o cargo efetivo de Supervisor de Ensino na Secretaria Municipal da Educação de Assis/SP.

VINÍCIUS HENRIQUE DOS SANTOS

Doutorando em Educação através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília (PPGE/UNESP). Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia na Universidade Estadual de Londrina (PPGSOC-UEL). Atualmente trabalha com temas relacionados à educação e a violência escolar junto ao “Grupo Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (GEPEF)”. Possui graduação em Ciências Sociais (habilitação: licenciatura e bacharelado com ênfase em Ciência Política) pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Tem experiência na área de aprendizagem, lecionando para jovens aprendizes.

SOBRE O LIVRO

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

FORMATO

16 x 23cm

NORMALIZAÇÃO

Janaína Celoto Guerrero de Mendonça
CRB-8 6456
Ana Carolina Miguel Giometti

TIPOLOGIA

Adobe Garamond Pro

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Gláucio Rogério de Moraes

PRODUÇÃO GRÁFICA

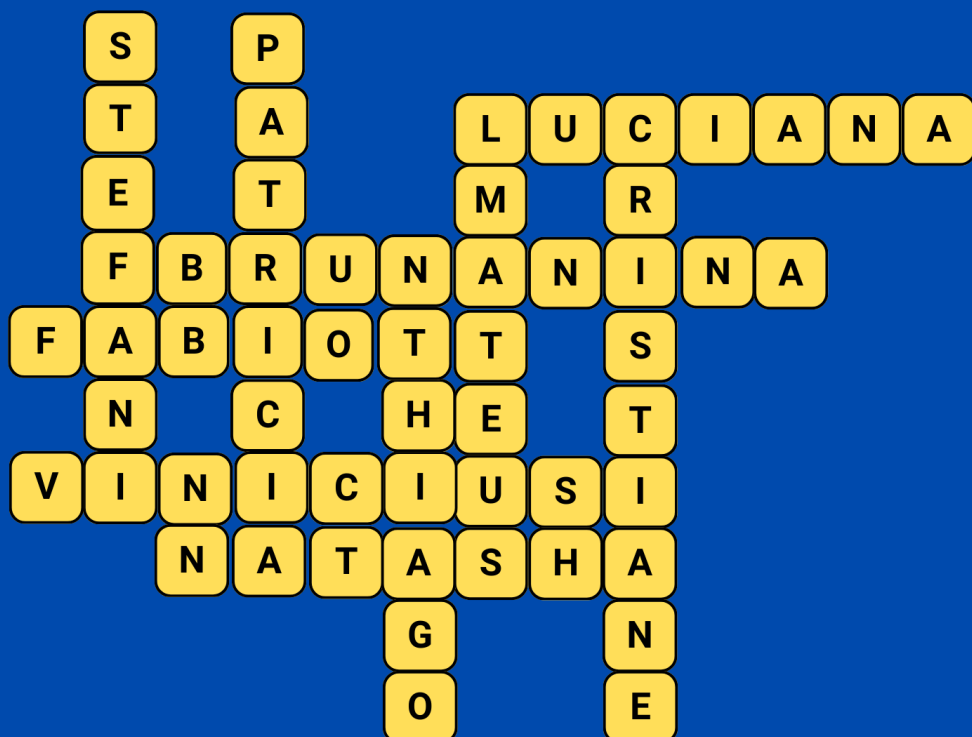
Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Moraes

ASSESSORIA TÉCNICA

Renato Geraldi

OFICINA UNIVERSITÁRIA

Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br



PREPARE-SE, ENTÃO, PARA OLHAR! PREPARE-SE, TAMBÉM, PARA UM ENCONTRO. COMO CADA UM DOS AUTORES PERGUNTA AO CHEGAR: COMO VOCÊ CHEGA A ESTE ENCONTRO? QUE BAGAGEM TRAZ CONSIGO? QUE EXPECTATIVAS CARREGA? AQUI, A ACADEMIA/UNIVERSIDADE NÃO É UMA TORRE DE MARFIM PARA POUCOS: É UMA RODA DE CONVERSA, UM CAFÉ COMPARTILHADO, UM ABRAÇO SEM PRECISAR TOCAR. É UM LUGAR ONDE SE PODE, FINALMENTE, REEXISTIR DE FORMA COOPERATIVA!

ISBN 978-65-5954-686-2



9 786559 546862