

Indicadores para o planejamento e a realização do trabalho pedagógico a partir do Movimento Escoteiro**Indicators for planning and carrying out pedagogical work from the Scout Movement**Ademir Aparecido Pinhelli Mendes¹Fabio Antonio Gabriel²Guilherme Ruthes³**Resumo**

Este artigo tem como tema central a interação entre professor e aluno na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Utiliza como subsídio o desenvolvimento do trabalho educativo em uma iniciativa de educação não formal, o Movimento Escoteiro. O texto apresenta o pressuposto de que o trabalho pedagógico desenvolvido com a participação e a organização dos sujeitos diretamente envolvidos por meio do diálogo pode oferecer melhores resultados e engajamento, o que leva à questão: quais são as características da relação pedagógica entre alunos e professor fundadas na participação e no envolvimento dos sujeitos no processo de planejamento e de realização do trabalho pedagógico? O objetivo do artigo é, assim, compreender como se dá a relação pedagógica entre jovens e adultos no desenvolvimento de atividades educativas em um grupo de escoteiros, de forma a analisar como essa experiência pode contribuir para o planejamento e o desenvolvimento das atividades escolares na educação formal, com uma perspectiva horizontalizada. Para o desenvolvimento da investigação, foi realizada pesquisa de campo, do tipo observação participante, junto a dois grupos de jovens do Movimento Escoteiro, na cidade de Curitiba, Paraná.

Palavras-chave: Movimento Escoteiro. Educação não formal. Pedagogia alternativa.

Abstract

This paper has as its central theme the interaction between teacher and student in the organization and development of the pedagogical work. It uses as a subsidy the development of educational work in a non-formal education initiative, the Scout Movement. The text presents the assumption that the pedagogical work developed with the participation and organization of the subjects directly involved through dialogue can offer better results and engagement, which leads to the question: What are the characteristics of the pedagogical relationship between students and teacher based on the participation and involvement of the subjects in the process of planning and carrying out pedagogical work? The objective of the paper is, therefore, to understand how the pedagogical relationship between youth and adults occurs in the development of educational activities in a group of Boy Scouts, in order to

¹ Doutor e mestre em Educação. Licenciado em Filosofia e Pedagogia. Professor de Filosofia no Ensino Médio e Professor Titular do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter. Líder do Grupo de Pesquisa - CNPq - Educação Tecnologia e Sociedade.

² Doutor e mestre e em educação pela UEPG; Licenciado em Filosofia, professor de filosofia da Rede Estadual do Paraná, foi bolsista de doutorado com apoio CAPES/Fundação Araucária

³ Bacharel Ciências Sociais (2009) e licenciado em Pedagogia (2016) pela Universidade Federal do Paraná, especialização em Organização do Trabalho Pedagógico (2015) e Mestre em Educação e Novas Tecnologias (2018) pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Atualmente atua como sociólogo - CERNE Ambiental Ltda. e pedagogo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

analyze how this experience can contribute to the planning and development of school activities in formal education with a horizontal perspective. For the development of the investigation, field research, of the participant observation type, working with two groups of young people of the Scout Movement, in the city of Curitiba-Paraná, Brazil.

Keywords: Scout Movement. Non-formal education. Alternative pedagogy.

Introdução

Este artigo tem como tema e objeto de pesquisa o desenvolvimento do trabalho educativo em uma iniciativa de educação não formal no Movimento Escoteiro e a relação dialógica entre adultos e jovens para o planejamento e o desenvolvimento das atividades pedagógicas realizadas em campo, na busca por encontrar elementos para subsidiar a gestão democrática em sala de aula, para que os estudantes possam deixar de ser sujeitos passivos do processo escolar, assumindo papel ativo no planejamento e na organização do trabalho pedagógico.

De acordo com o livro *Escotistas em ação*, publicado pela União dos Escoteiros do Brasil (2015), o Movimento Escoteiro foi fundado no ano de 1907, na Inglaterra. Seu fundador, Robert Stephenson Smyth Baden-Powell, foi um herói de guerra inglês que, pelo panorama político e social que a Inglaterra do início do século XX apresentava, pensava ser indispensável fazer alguma coisa pela juventude – até mesmo porque o livro que havia publicado com finalidades militares, *Aids to scouting*, de 1899, estava sendo usado por escolas como instrumento de apoio à educação.

Baden-Powell passou, então, a estudar como utilizar suas ideias de atividades ao ar livre para que contribuíssem na educação dos jovens. Essas ideias foram colocadas em prática em um acampamento experimental no ano de 1908, o que resultou na publicação do livro *Scouting for boys – a handbook for instruction in good citizenship* ou *Escotismo para rapazes – um manual para instrução em cidadania*, na versão brasileira (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2015).

Busca-se problematizar como professor e alunos podem dialogar no momento do planejamento e realização do trabalho pedagógico, exercitando a autonomia dos envolvidos em fazer escolhas, com vistas à concordância das partes acerca dos conteúdos que serão estudados, da metodologia a ser utilizada para o ensino e a aprendizagem, assim como das ferramentas, dispositivos e modelos avaliativos que serão empregados, como descrito por Oliveira (2015) ao abordar processos de autorregulação da aprendizagem. Com isso, assume-se como pressuposto da pesquisa que o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a

participação e organização dos sujeitos que estão diretamente envolvidos (alunos e professor) por meio do diálogo pode oferecer melhores resultados e engajamento dos sujeitos durante o processo pedagógico.

Tal pressuposto justifica a iniciativa da pesquisa, ao buscar no Movimento Escoteiro, portanto, uma experiência de não escolarização formal, com indicadores teóricos e empíricos que possam contribuir para a gestão pedagógica democrática em sala de aula.

O objetivo da pesquisa, realizada para uma dissertação de mestrado, foi compreender como se dá a relação pedagógica entre jovens e adultos no desenvolvimento de atividades educativas em um grupo de escoteiros e como essa experiência pode contribuir para a construção de indicadores para o planejamento e realização do trabalho pedagógico na educação formal.

Para o estudo, adotou-se a abordagem qualitativa, com a coleta de dados realizada no ambiente natural de desenvolvimento das atividades, recolhidos em situação e complementados por informações obtidas mediante contato direto, lançando-se mão de observação de campo e coleta de dados *in loco*, para que as atividades fossem observadas dentro de seu ambiente habitual de ocorrência (BOGDAN; BIKLEN, 2013).

Os sujeitos da pesquisa eram participantes do Movimento Escoteiro no Paraná, especificamente de uma sede em Curitiba, com idade entre 11 e 14 anos, membros de um grupo escoteiro reconhecido e amparado pela União dos Escoteiros do Brasil. A sede foi escolhida pelo conhecimento prévio dos pesquisadores em relação à instituição, entendendo-se que isso facilitaria o processo de coleta de dados. Para tal, foram realizadas observações de campo, que, posteriormente, foram analisadas de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2015), como elementos que pudessem contribuir para o desenvolvimento de indicadores de planejamento e de organização do trabalho pedagógico.

Para análise dos dados coletados sobre o processo de interação social entre os jovens e os adultos observados, tomou-se como fundamento teórico o conceito de experiência de Dubet (1994), a partir do qual se torna possível analisar as diferentes lógicas de ação dos sujeitos no processo de interação social. Quanto à construção dos indicadores pedagógicos, tomaram-se como referência Vasconcellos (2005) e Gasparin (2015), que direcionam suas análises pela pedagogia histórico-crítica.

Apresenta-se, a seguir, uma aproximação com a literatura, explorando autores pertinentes ao campo de pesquisa; em seguida, a coleta de dados, seguida por uma proposta a partir do Movimento Escoteiros; e, por fim, as considerações finais.

Aproximação com a literatura do campo de pesquisa

Frente ao que foi apresentado e ao objeto proposto, iniciou-se uma pesquisa do estado da arte, para a qual foi consultada a página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com as palavras-chave “escola + mediação”⁴, filtrando pelo assunto “educação”, entre os anos de 2012 e 2017. Obtiveram-se 69 resultados, que foram avaliados pela leitura de seus resumos. Esse exercício possibilitou selecionar os trabalhos que apresentavam, em seu resumo, aderência ao tema ou às ideias desenvolvidas neste artigo, principalmente os que abordavam a mediação da metodologia ou do trabalho educativo. Foram selecionados sete estudos: Araujo (2012), Nagamini (2012), A. Corrêa (2013), Chanes (2013), Sant’ana (2013), Santos Filho (2014) e Silva (2016), sendo cinco dissertações e duas teses.

Por meio das palavras-chave “metodologia + mediação”, filtrando pelo assunto “educação”, entre os anos de 2012 e 2017, obtiveram-se 49 resultados. Realizada a leitura dos resumos, foram selecionadas outras três dissertações: Soeira (2013), Cruz (2015) e Porto (2015). Foram descartados os trabalhos que abordavam diretamente o professor como mediador do conhecimento em sala de aula, buscando identificar aqueles que abordassem a mediação de maneira mais ampla no trabalho pedagógico.

Com a utilização da palavra-chave “modelo pedagógico”, foram obtidos 15 resultados, mas nenhum trabalho apresentava alinhamento com os objetivos deste trabalho. Por sua vez, com os termos “falta de autonomia”, “autonomia estudantil” e “autonomia discente”, foram localizados 49 estudos. Para “falta de autonomia”, foram selecionados três trabalhos: Kunsch (2013), Araujo (2014) e Chimentão (2016); para “autonomia estudantil”, dois trabalhos: M. Corrêa (2013) e Oliveira (2015); e, para “autonomia discente”, um trabalho: Lourenço Filho (2013). Os textos foram escolhidos pela leitura de seus resumos e pela presença de aderência ao tema proposto, considerando a oferta de autonomia aos discentes na realização do trabalho educativo.

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

Pela análise dos trabalhos selecionados, constatou-se que as teses produzidas por Nagamini (2012) e Chanes (2013), como também as dissertações produzidas por Araujo (2012), Sant’ana (2013), Soeira (2013), Santos Filho (2014), Porto (2015) e Silva (2016),

⁴ A escolha dessas palavras ocorreu pela proximidade com a temática de pesquisa em que se insere o assunto do escotismo.

apresentam o professor como o mediador da aprendizagem, como o elemento que faz a intermediação entre o conhecimento e os alunos. Mais especificamente, Chanes (2013) aponta a mediação como constituída por um fenômeno causado pelo processo de comunicação, compreendido como o relacionamento do estudante dentro do espaço de aprendizagem proporcionado pela atuação do docente.

Nagamini (2012) discute o conceito de mediação a partir da proposta de Martín-Barbero (2003), o qual aponta que as mediações são ativadas pelas tecnologias na construção dos sentidos, determinando de que forma as práticas comunicacionais organizam diversas das matrizes culturais. Araujo (2012) aborda a mediação do professor sobre as atividades de leitura, enquanto Silva (2016) destaca que a mediação está vinculada à ação interativa e interventiva do docente, frente ao conhecimento científico e sua apropriação pelos alunos. Já Sant'ana (2013) e Santos Filho (2014) discutem a mediação por meio da proposta de mediação dialética, que compreende a atividade humana educativa a partir dos fundamentos do trabalho de Marx, pautada na aplicação das categorias do método dialético.

Para Soeira (2013), o conceito de mediação remete ao processo de ensino e aprendizagem, no qual cabe ao professor organizar o meio social, fundamentado em Vygotsky, mesmo pensamento de Porto (2015). A dissertação de A. Corrêa (2013) trata da mediação indireta, entre o coordenador de equipe de tutores virtuais da educação a distância e a mediação via ambiente virtual de aprendizagem ou de tecnologias digitais. Essa mediação também é abordada na dissertação de Cruz (2015), para quem a mediação é a atitude, o comportamento do docente, que tem o papel de facilitador, visando ao incentivo e à motivação da aprendizagem.

Ao analisar os textos que foram selecionados com base no termo “autonomia”, verificou-se que a tese defendida por Chimentão (2016) trata da falta de autonomia de alunos e de professores em trabalho desenvolvido por estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Assim sendo, no caso de alunos da educação superior, a relação de autonomia constrói-se da mesma forma, pois a falta de autonomia revela que não há demonstração de iniciativas, nem assunção da responsabilidade pela sua aprendizagem, visto que “[...] as professoras não demonstraram fazer uso suficiente de estratégias ou atividades que encorajassem e favorecessem o fortalecimento da autonomia de alunos-professores” (CHIMENTÃO, 2016, p. 206-207). Ainda de acordo com Chimentão (2016, p. 218), “[...] a autonomia de alunos, independentemente do nível de ensino, também é entendida como uma capacidade que deve ser estimulada e desenvolvida”.

Kunsch (2013, p. 49), em sua dissertação, relaciona a falta de autonomia ao tédio. Segundo a autora, “para haver relações de cooperação, é preciso que haja trocas entre pessoas que se consideram iguais – isto é, não há subordinação ou dominação –, estamos falando principalmente de relações entre pares”.

Para esses alunos, não são oferecidas chances de escolha, pois são tutelados durante todo o processo com o qual estão envolvidos, seja ele desenvolvido em atividades escolares ou em outras atividades que componham o seu cotidiano. “Não lhes são oferecidas possibilidades de cooperação, e menos ainda podem definir se cooperar vem a ser bom ou ruim” (KUNSCH, 2013, p. 49). Além disso, é preciso levar em conta o fato de que a “[...] tutela excessiva é prejudicial a criança, pois, além de privá-la da conquista da autonomia, faz com que ela tenha uma noção equivocada da realidade (própria e do mundo)” (KUNSCH, 2013, p. 51). A falta de autonomia é apontada pela autora como “[...] resultado do excesso de atividades, brinquedos e cuidados, resultando em pouca autonomia perante a própria vida” (KUNSCH, 2013, p. 72).

Na dissertação de Araujo (2014), que aborda a implantação do ensino médio politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul, também é discutida a falta de autonomia dos alunos. De acordo com a autora,

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

Espera-se que, no planejamento, na organização e na realização de uma proposta pedagógica, os discentes tenham um papel ativo na definição do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula, em vez de apenas seguir as determinações do professor, como apontado por Araujo (2014). O objetivo é os alunos serem capazes de reconhecer a si mesmos como grupo, capazes de cooperar entre si e com o professor, podendo desenvolver um trabalho mais adequado às necessidades e às vontades relacionadas ao trabalho pedagógico e à obtenção de resultados, tanto por parte dos estudantes quanto do professor.

No mesmo trabalho, Araujo (2014) descreve uma experiência que teve a intenção de deixar os alunos livres em relação a prazos, apostando na responsabilidade e na autonomia deles. Prazos acabam sendo extrapolados, uma vez que os discentes não correspondem ao que é esperado, caso relatado por um aluno que não concordava com as restrições feitas pelo professor na delimitação do tema de pesquisa de seu grupo; mesmo não gostando, aceitou sem questionar, mas não realizou a atividade.

Tais relatos evidenciam situações pedagógicas que precisam de tempo e da mediação dialógica do professor para que possam ser desenvolvidas. Ocorre que o modelo pedagógico de atuação docente que prevalece na formação docente, nos casos analisados, coloca a decisão do professor no centro do processo. Em uma concepção pedagógica que visa a desenvolver a autonomia, o estudante deixa de ser mero receptor e passa a tomar decisões com o professor, de acordo com sua percepção de conhecimento, ciência, tecnologia e da própria vida.

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

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

A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2015, p. 141) indica que é necessário tempo para que o efeito de desenvolvimento da autonomia possa ser verificado, aspecto apontado como “[...] importante para o desenvolvimento de intervenções educativas, para a promoção de estratégias de aprendizagem e para a promoção da autonomia”.

Na dissertação de M. Corrêa (2013, p. 109), é reiterado que a autonomia se desenvolve como um processo, pois,

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

Esse processo é decorrente de uma postura autônoma, que mantém, ao mesmo tempo, uma posição de autoridade exercida por meio da negociação e do diálogo. Segundo M.

Corrêa, (2013, p. 131), a disciplina desenvolve-se pelo trabalho do professor e pela liberdade oferecida aos alunos, em um

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

Essa construção de autonomia está ligada à autoridade de um professor comprometido, que permite que os alunos tenham ações e atitudes livres, construindo, conseqüentemente, sua autonomia em um ambiente também livre, de modo que os estudantes possam aprender a condição da autonomia e, do mesmo modo, lidar com sua liberdade; um espaço em que os sujeitos da relação pedagógica possam transitar com movimentos, desejos e interesses individuais e comuns.

Na dissertação apresentada por Lourenço Filho (2013), tem-se uma construção histórica do conceito de autonomia, passando por uma diversidade de autores, da Antiguidade clássica e do conceito de Paideia à Idade Moderna e à pedagogia nova de Dewey. A pesquisa aborda a questão da autonomia do discente também na história educacional brasileira, de forma a apresentar um panorama desde o período colonial, dando ênfase ao período em que surge o manifesto da Escola Nova, influenciado também pelas ideias de Dewey. O autor conclui que não se pode considerar de fato a existência de uma preocupação pedagógica dessa natureza, apesar de ela estar configurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

No desenvolvimento do trabalho, Lourenço Filho (2013, p. 98) aponta que

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

Essa autonomia não é formada apenas pela frequência às aulas ou a outras atividades, mas desenvolvida por meio do projeto pedagógico adotado dentro da escola ou em sala de aula. O autor conclui que

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

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

As pesquisas analisadas indicam certa concepção de autonomia e sugerem as bases teóricas para o desenvolvimento da investigação acerca da busca por indicativos para o planejamento e a realização do trabalho pedagógico sustentado na relação dialógica entre professor e alunos. Elas abordam, especialmente, do professor como mediador do conhecimento e da falta de autonomia dos alunos, observada em ambientes educacionais, com atividades bastante dirigidas e orientadas, sobre as quais não é indicado nenhum tipo de discussão ou debate. Ainda, evidenciam o baixo índice de autonomia e a pouca participação dos estudantes, como, por exemplo, na seleção de conteúdos e nas atividades do processo educativo.

A ausência de autonomia e de participação dos discentes é um ponto a ser tratados no desenvolvimento desta pesquisa. Entende-se que o problema da participação dos alunos no processo de planejamento e de realização do trabalho pedagógico só pode ser investigado tendo como pressuposto a necessária participação autônoma deles em uma relação dialógica com o docente. É essa lacuna que se busca investigar.

Coleta de dados e análise qualitativa

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

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

Para a coleta de dados, foram realizadas observações de campo, posteriormente analisadas como elementos que contribuíram para o desenvolvimento de indicadores de

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

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

Os locais de estudo são frequentados pelos investigadores qualitativos, pois eles se preocupam com o contexto. Para Bogdan e Biklen (2013, p. 48), os pesquisadores entendem que “[...] as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.

A pesquisa qualitativa é descritiva, sendo os dados recolhidos em forma de imagens ou palavras, resultando em páginas de narrativas, sem que esses dados sejam reduzidos a símbolos numéricos, respeitando o máximo possível a forma como foram transcritos. Consoante Bogdan e Biklen (2013, p. 49), “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

O pesquisador pode estabelecer o significado das relações observadas no próprio local, atento tanto ao entorno quanto aos desdobramentos ocorridos. O investigador qualitativo preocupa-se com aquilo que se designa perspectiva participante, pela qual ele estabelece estratégias e procedimentos que permitem considerar as experiências do ponto de vista do informador, dado que a abordagem do investigador não se dá de forma neutra. O olhar é direcionado para os fatos e as situações que correspondem às expectativas da investigação.

A coleta dos dados foi realizada com a utilização da técnica de observação participante, a princípio posicionando-se marginalmente às atividades observadas e, com o passar do tempo, sendo perceptível a naturalização da presença do investigador pelo grupo observado. Durante todo o processo, tentou-se uma posição de não envolvimento frente às atividades realizadas, mantendo-se apenas como observador, e não como alguém que pode vir a participar de forma ativa⁵.

⁵ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa, de acordo com o CAAE nº 77577517.0.0000.5573.

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

As sessões de observação foram desenvolvidas durante o tempo formal de um encontro dos jovens do grupo escoteiro, com início às 14h30 e encerramento em torno das 17h, não tendo sido realizadas observações nos momentos anteriores ou posteriores. Foram observadas as atividades realizadas na sede do grupo, durante as quais a maioria das tomadas de decisões e momentos de diálogo e debate acontece. As atividades ocorridas fora da sede do grupo apresentam caráter muito mais prático dentro da organização do Movimento Escoteiro, de modo que esses ambientes não foram observados.

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

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

Proposta a partir do Movimento Escoteiro

A proposta, fundamentada nas observações realizadas junto ao Movimento Escoteiro, foi o educador fazer a apresentação dos conteúdos que deveriam ser trabalhados e do período a ser respeitado (bimestre, trimestre etc., de acordo com a instituição); a partir disso, os educandos deveriam apresentar propostas de trabalho, como seriam abordados os conteúdos, qual seria a configuração das aulas e como esse conteúdo seria avaliado. Segundo Vasconcellos (2005), é necessário provocar o interesse do sujeito em conhecer e criar mobilização para o conhecimento, possibilitando o vínculo entre o sujeito e o objeto. Na mesma linha, Gasparin (2015, p. 13) aponta que “[...] uma das formas de motivar os alunos é conhecer a sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto”, a fim de construir a relação entre o conteúdo e o seu cotidiano.

Dubet (1994, p. 82) apresenta a ação como uma interação, ou seja, “[...] relações cara a cara nas quais os atores põem em prática estratégias e competências que fixam as suas identidades e realizam as de outrem”, com as realidades sociais se apresentando como o produto dessas interações. Estas não são o resultado de ações já organizadas, que se cruzam e se harmonizam, mas se desenrolam no seu próprio tempo e em um espaço de apresentações de si que não tem outra finalidade que não seja o reconhecimento do outro. O indivíduo surge como um empenho de seus papéis, com o objetivo de apresentar-se de forma crível para o outro.

Ao analisar a ação como estratégia, Dubet (1994) informa que o que orienta os atores são os seus interesses, definidos pela percepção que têm deles e pelas regras da organização. Os atores não conhecem todas as condições às quais estão sujeitos; assim, ficam impossibilitados de antecipar todas as consequências das suas decisões, mas as organizam de acordo com as condições das quais estão cientes.

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

Tanto a proposta de Vasconcellos (2005) quanto a de Gasparin (2015) apontam a necessidade de o professor contextualizar o conhecimento dos educandos e entender o ponto de vista deles – situação bastante complicada se o educador não compartilha da mesma realidade do educando. Desse modo, é preciso partir da percepção e da expressão dos educandos sobre sua vida concreta e particular, da sua vivência cotidiana, sem ser interpretada pelo educador, que pode não deter a completa percepção dessa realidade. Gasparin (2015, p. 16-17) relata que,

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

É devido a essa visão, ainda precária do professor, que se sugere a inserção dos alunos no processo de proposta da organização do trabalho pedagógico, sem que o docente tenha realizado o planejamento e antes de iniciar o trabalho com os estudante, mas mantendo sua visão sobre o processo, como observado na realização das atividades do Movimento Escoteiro, nas quais os jovens são ouvidos previamente à sua organização.

O professor conhece o início e o fim do processo, mas não o planeja previamente, fazendo-o com os alunos, ao iniciar o trabalho, oferecendo a eles espaço para que proponham as maneiras e os elementos que poderão ser utilizados na condução do processo pedagógico, reduzindo, assim, a precariedade existente na visão de totalidade do professor, uma vez que o “docente situa-se em relação à realidade de maneira mais clara e sintética que os alunos, enquanto estes possuem uma visão sincrética, caótica” (GASPARIN, 2015, p. 16). Apropriar-se das propostas apresentadas pelos discentes permite uma melhor determinação da compreensão que eles têm sobre os conceitos a ser trabalhados, facilitando a percepção do conhecimento que o grupo de alunos já detém.

De acordo com Gasparin (2015), a responsabilidade pela seleção de conteúdos não se coloca de forma rígida e previamente preparada; essa decisão é uma competência do professor. A diferença nesta proposta de indicadores é que a decisão não cabe somente ao professor, mas também ao grupo de alunos, que dialoga com o docente sobre as propostas sugeridas, planejando e organizando o trabalho pedagógico que será desenvolvido ao longo do

período. Esse elemento foi observado na relação entre jovens e adultos para a organização do calendário de atividades no grupo escoteiro.

Enquanto esse ideal não é atingido, não se tem a intenção de romper com o currículo ou com as ementas das diversas instituições educacionais do país, mas se apresentam indicadores que, por mais que fiquem restritos a conteúdos predeterminados, não sejam limitadores das possibilidades didáticas disponíveis aos professores. É possível articular essas possibilidades com as propostas dos alunos, que trabalhariam com o educador para tentar adequar o trabalho pedagógico à sua intencionalidade, organizando sua ação social para o trabalho educativo.

Conforme Dubet (1994, p. 85), “[...] a ação social é uma forma de organização da narrativa que comporta uma ‘gramática’ da ação, da intencionalidade e da descrição. Os atores mobilizam procedimentos de descrição”. Nesse aspecto, a atividade é social, pois implica a narração a outros. A conversação produz uma realidade a partir das propriedades da linguagem, sendo coagida apenas pela inteligibilidade recíproca. É preciso que se compreenda, além da linguagem, a intencionalidade do que é dito, apontando que o que se define como sociedade é uma dentre muitas maneiras de descrever. Assim sendo, “[...] cada um dispõe de um poder, mas de um poder estratégico, dado que os atores agem somente sobre os meios ‘em função dos seus interesses pessoais’ e das incertezas cruciais que eles dominam” (DUBET, 1994, p. 87). É a construção de estratégias racionais, dos indivíduos, desenvolvidas dentro de uma estrutura cultural, a sociedade, intermediadas pelas relações que cada um constrói sobre suas lógicas de ação e sobre a lógica do sistema.

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

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

A fim de dar sentido às suas experiências, os atores dedicam boa parte de seu tempo explicando o que e por que fazem. Isso ocorre na maior parte dos debates e das comunicações.

Explicar e argumentar são ações que buscam dar sentido à experiência. “O papel imanente das normas no seio desta atividade confere à experiência uma dimensão crítica, porque o indivíduo não pode ajuizar acerca de sua experiência senão em relação a outros e aos debates normativos surgidos na situação” (DUBET, 1994, p. 106).

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

A estratégia, como lógica da ação, vem suprir a necessidade de orientar a ação em direção a bons resultados, fundamentados na utilização dos recursos disponíveis, avaliando e compreendendo quais são esses recursos e de que maneiras podem ser utilizados para atingir os objetivos que existem para aquele grupo. Juntamente às propostas de trabalho sugeridas pelos alunos para desenvolver o conteúdo, espera-se que o planejamento seja uma forma de atender às necessidades da ação e da prática social desses indivíduos, pela problematização do trabalho pedagógico.

Na proposta de didática de Gasparin (2015), o trabalho pedagógico precisa resultar em uma nova prática social por parte dos alunos, transpondo o teórico para o prático, modificando professores e alunos intelectual e qualitativamente frente ao conteúdo que construíram, ou reconstruíram, havendo um novo posicionamento ante a prática social do conteúdo adquirido, processo que se consolida por meio da aplicação, por uma ação real do sujeito. A prática social com a qual se trabalha aqui é a pedagógica em sala de aula e a ação do sujeito sobre a prática desenvolvida se inicia com a avaliação do processo.

Após toda a proposta, o planejamento e o desenvolvimento do trabalho educativo, espera-se que os alunos tenham a capacidade de avaliar o processo como um todo, olhando para o que foi feito, de modo a identificar seus elementos, seus pontos fortes e fracos, e, a partir disso, consigam reorganizar o próximo processo da forma que considerem mais interessante, atraente e efetiva, para aplicar uma nova ação mental sobre ele, pensar, entender e julgar os fatos que construíram o processo que está sendo avaliado. Por possuir uma característica cíclica, ele pode servir como base para pensar as novas propostas e encaminhamentos que irão fundamentar a organização e o desenvolvimento de um novo

processo, de forma a abordar novos conteúdos e dar continuidade à formação escolar e acadêmica.

Vasconcellos (2005, p. 126) também aponta um retorno à prática social:

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

Tanto Gasparin (2015) quanto Vasconcellos (2005) direcionam seu trabalho para uma pedagogia histórico-crítica e, mesmo que esse modelo dê o tom deste trabalho, não é o objetivo destes indicadores. Contudo, a etapa de avaliação oferece algo similar: a possibilidade de olhar criticamente para a prática pedagógica desenvolvida e transformá-la. Por mais que o objetivo aqui ainda não seja a transformação do mundo, acredita-se que estes indicadores sejam capazes de transformar a sala de aula e, conseqüentemente, o mundo.

Considerações finais

Considerando o interesse de que o aluno deixe de ser um sujeito passivo do processo educativo e passe a assumir um papel ativo em sala de aula, buscou-se, nesta pesquisa, a construção de indicadores que direcionassem o trabalho pedagógico nesse caminho, colocando professor e alunos trabalhando juntos, para a realização de um trabalho que acontece em conjunto, mesmo nas salas de aula nas quais apenas uma das partes assume a responsabilidade por ele.

Como resultado da pesquisa, foram propostos quatro indicadores, com a intenção de direcionar a prática pedagógica em sala de aula a partir do olhar para a educação não formal, mais especificamente, o trabalho educativo realizado por jovens e adultos dentro do Movimento Escoteiro, ambiente no qual há longa experiência empírica e familiaridade por parte dos pesquisadores. São eles: seleção de conteúdos e metodologias; planejamento do trabalho pedagógico; realização do trabalho pedagógico; e avaliação do trabalho pedagógico.

A proposta, fundamentada nas observações realizadas junto ao Movimento Escoteiro, é que o educador faça a apresentação aos alunos dos conteúdos que serão trabalhados e do período determinado, com uma breve explicação dos conteúdos e seus objetivos. A partir disso, deve dialogar com eles, colhendo as sugestões para o trabalho pedagógico e para o andamento das aulas, como estas serão realizadas, qual é o tempo disponível para cada

conteúdo específico e como será feita a avaliação da turma.

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

O momento de realizar as atividades propostas e planejadas se apresenta como o maior período dentre os indicadores apontados. É durante a reorganização que os conteúdos são trabalhados, no formato de aulas, definidas pelas propostas sugeridas pelos alunos no primeiro destes indicadores. A presença do professor é de fundamental importância neste momento do processo, para atuar como mediador no que foi proposto e planejado com os estudantes, de forma que isso possa ser concretizado como trabalho educativo a ser realizado por aquela turma, naquela disciplina específica, e para acompanhar e orientar os alunos num processo sugerido e definido, inclusive, por eles.

Esta é a etapa em que se concretiza o trabalho educativo, em que acontecem as aulas, o trabalho com o conhecimento. Trata-se de uma atividade que se desenvolve pela ação do aluno e pela mediação do professor, que ocorre desde o início do processo, trabalhando com os indicadores de proposta e de planejamento do trabalho pedagógico, chegando ao seu desenvolvimento. É neste ponto que o aluno deve desenvolver e se apropriar do conhecimento, que será trabalhado pelo professor e pela turma de acordo com a sugestão e o planejamento.

Aqui, o professor se torna responsável por realizar e orientar o trabalho, auxiliando os discentes na relação de aprendizagem. Ele medeia o conhecimento utilizando o modelo, a metodologia que proposta inicialmente pelo grupo de alunos, seja ela expositiva, ativa, determinada ou não. Cabe aqui a inventividade do professor em adaptar seu trabalho às sugestões dos alunos. Da mesma forma como o adulto se apresenta aos jovens no Movimento Escoteiro, o professor se configura como um orientador do trabalho, que acompanha os alunos junto a um conhecimento que eles já detêm, mas que ainda precisa ser apreendido. É uma atividade orientada, desenvolvida com procedimentos adequados, que busca a apropriação do conhecimento pelos educandos, com o educador atuando como um mediador entre eles e o conhecimento.

Por fim, o trabalho pedagógico precisa resultar em uma nova prática social por parte dos alunos, transpondo o teórico para o prático, modificando professores e estudantes intelectual e qualitativamente frente ao conteúdo que construíram, ou reconstruíram, havendo um novo posicionamento ante a prática social do conteúdo adquirido, processo que se consolida por meio da ação do sujeito. Após o planejamento e desenvolvimento do trabalho educativo, espera-se que os alunos tenham a capacidade de avaliar o processo como um todo, olhando para o que foi feito e identificando seus elementos, seus pontos fortes e fracos, e, a partir disso, consigam reorganizar o próximo processo da forma que considerem mais interessante, atraente e efetiva, aplicando uma nova ação sobre ele, pensando, entendendo e julgando os fatos que construíram o processo que está sendo avaliado.

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

Apesar de os indicadores serem direcionados para a educação básica, espera-se que eles não fiquem restritos a essa etapa do processo educativo. Criou-se, assim, a expectativa de que possam ser usados em todas as etapas dele, desde a educação infantil até a formação universitária ou de pós-graduação. Privilegiou-se como proceder, em vez de oferecer instruções exatas e específicas, pois se reconhece que cada grupo de alunos é diferente e oferecer orientações em linhas gerais permite que o trabalho seja desenvolvido e adaptado de acordo com cada grupo, respeitando suas especificidades, atendendo-as conforme elas surgem. Para isso, trouxeram-se elementos provenientes de bibliografia para dar suporte aos indicadores, os quais abordam a aprendizagem, o diálogo, a mediação e a avaliação. São elementos considerados primordiais para o desenvolvimento destes indicadores, pois se fundamentam na relação dialógica entre professor e alunos para desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula.

Aprender é a grande expectativa para o trabalho educacional; que a ideia de aprender não seja baseada apenas na memorização que oferece resultados em provas, mas que seja a retenção dos conhecimentos de forma que estejam disponíveis e sejam úteis durante toda a vida. Já o diálogo é a ferramenta pela qual se acredita que a aprendizagem pode acontecer, firmando uma relação horizontal entre todas as partes envolvidas. Assim sendo, espera-se que o diálogo seja a forma de compreender e de navegar por ações e conteúdos, uma forma de compreender e abordar a realidade e o mundo; de os alunos construírem concepções que lhes

permitam sempre ser mais do que são hoje; um diálogo que auxilie o educador na compreensão do educando com quem trabalha, de sua visão de mundo e suas necessidades frente ao processo educativo.

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

Em se tratando da avaliação, este é o processo que permite vislumbrar o que se aprende, qual é o conhecimento adquirido, quais iniciativas e ações ofereceram bons resultados, quais pontos podem ser mantidos e quais devem ser trabalhados na organização do trabalho educativo. Avaliar vai além de atribuir notas em provas e às pessoas. Com a avaliação, podem-se identificar o desenvolvimento e as aquisições, pode-se colocar de forma crítica diante de si mesmo.

Em suma, que toda a aprendizagem se torne algo desejável, algo que se desenvolva ao longo do caminho, seja pelo aprendizado de coisas novas, seja pelo aprimoramento de conhecimentos já adquiridos. Que aprender seja um elemento de contrariedade à estagnação das pessoas e das sociedades, que seja um elemento de constante desenvolvimento do ser humano.

A partir destes indicadores, espera-se poder avaliar a efetividade de seus resultados e os desafios para a sua implementação. Tanto a avaliação dos resultados provenientes deste modelo quanto os desafios para sua implantação se apresentam como indagações futuras e que têm como objetivo nortear novas pesquisas. Com o desenvolvimento desta pesquisa e a construção destes indicadores, cabe buscar a oportunidade de trabalhar com eles na prática, experimentando empiricamente o que, até agora, foi construído teoricamente, dando continuidade à pesquisa, a fim de compreender os limites e as possibilidades destes indicadores.

Referências

ARAÚJO, I. S. C. *Implantação do ensino médio politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: estudo de caso*. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ARAÚJO, M. S. *A produção de texto e a prática docente em questão: uma sala de aula da 4ª série*. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Coimbra: 70; Almedina, 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 2013.

CHANES, M. *Conhecimento assimilado e percepção da mediação pedagógica em ambientes de aprendizagem*. 2013. 155f. Tese (Doutorado em Fundamentos e Administração de Práticas do Gerenciamento em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CHIMENTÃO, L. K. *Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente*. 2016. 359f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CORRÊA, A. G. *Base de conhecimento docente em educação a distância: um estudo sobre educação musical*. 2013. 139f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CORRÊA, M. L. *Disciplinamento escolar: suas relações com a autoridade docente e a autonomia estudantil em um primeiro ano do ensino fundamental*. 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CRUZ, J. A. S. *Formação profissional e mediação pedagógica na era digital: educar para os meios e os meios para educar*. 2015. 116f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

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

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

KUNSCH, C. K. *As relações entre padrões de consumo e a vivência do tédio em crianças*. 2013. 193f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LOURENÇO FILHO, A. *Educação e formação humana: desafios para a promoção da autonomia discente*. 2013. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

NAGAMINI, E. *Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar*. 2012. 193f. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, S. B. A. S. *Avaliação do processo de autorregulação de desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental*. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

PORTO, L. B. *O tutor no curso de licenciatura em educação do campo UAB/UFPel*. 2015. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

ROSÁRIO, P. S.; NÚNEZ, J. C.; PIENDA, J. G. *Autorregulação em crianças SUB-10: Projeto Sarrilhos do Amarelo*. Porto: Porto, 2007.

SANT'ANA, R. F. *Atividade humana e atividade da mediação dialético-pedagógica: colaborações de Vigotski*. 2013. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

SANTOS FILHO, O. R. *A mediação como fundamento da educação física escolar: possibilidades e limitações para a práxis educativa*. 2014. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

SILVA, S. C. *Processos mediadores desenvolvidos pelo professor pedagogo na Escola Pública Estadual do Paraná: novas dimensões de atuação*. 2016. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SOEIRA, E. R. *Mediação da aprendizagem colaborativa na EaD: percepções de tutores a distância*. 2013. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2013.

UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL. *Princípios, organização e regras*. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2016/01/por.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

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

VASCONCELLOS, C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2005.