

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

MOUSAR CASANOVA

**TRABALHO EM GRUPO: UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NO
ENSINO SUPERIOR**

SÃO PAULO

2019

C335t Casanova, Mousar.
Trabalho em grupo: uma estratégia de aprendizagem no ensino superior / Mousar Casanova.
199 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.
Orientadora: Maria de Fátima Ramos de Andrade.
Referências bibliográficas: f. 100-103.

1. Trabalho em grupo. 2. Ensino superior. 3. Metodologias ativas. 4. Sócio-interacionismo. 5. Cooperação. I. Andrade, Maria de Fátima Ramos de, *orientadora*. II. Título.

CDD 378.17

Bibliotecária Responsável: Andrea Alves de Andrade - CRB 8/9204

TRABALHO EM GRUPO: UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação para apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo,
como exigência do título de Mestre em Educação, História
da Cultura e Arte.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

São Paulo

2019

**TRABALHO EM GRUPO: UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NO
ENSINO SUPERIOR**

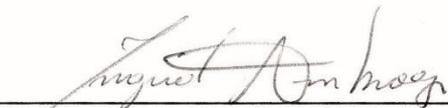
Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo,
como exigência para obtenção do título de Mestre em
Educação, História da Cultura e Arte.

Aprovado em:

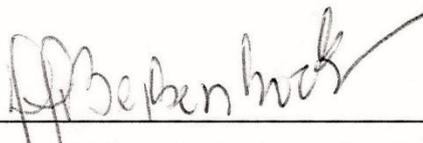
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Profa. Dra. Ingrid Hotte Ambrogi
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Profa. Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito
Universidade Cidade de São Paulo

Dedico este trabalho

Ao meu pai, Salvador, pois se hoje estou aqui, concluindo esta importante etapa da minha, devo muito a ele. Seus ensinamentos e valores têm conduzido minha vida pessoal e profissional.

Obrigado, pai!

À minha mãe, Amélia, que com simplicidade de sabedoria sempre me acompanhou ao longo da vida, mas hoje, infelizmente, pelo estágio avançado da sua enfermidade não consegue mais me reconhecer, no entanto, já está eternizada no meu coração.

À minha esposa Inglis, sei que não mediu esforços para que este sonho se realizasse, sem sua compreensão, ajuda e confiança nada disso seria possível hoje.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por conceder o privilégio de cumprir esta importante etapa da minha vida.

À Profa. Dra. Maria de Fátima, minha orientadora, que gentilmente me acolheu e por sua inestimável contribuição no direcionamento da minha pesquisa.

À Profa. Dra. Ingrid e à Profa. Dra. Margarete, que compuseram a banca da minha Qualificação e Defesa, pela relevância de suas contribuições, foram fundamentais para que esse trabalho fosse concluído.

Ao Prof. Dr. Marcel Mendes, um grande tutor neste meu percurso, que me recebeu e me aconselhou antes mesmo do início do meu processo seletivo, orientando quanto aos rumos que eu poderia dar à minha pesquisa, além dos vários e bons conselhos em momentos muito agradáveis de conversas.

Ao Prof. Dr. José Paulo que me apoiou e orientou quanto aos procedimentos para participar do processo de concessão de bolsa de estudos.

Aos professores do curso de Mestrado, cujas aulas representaram muito em meu processo de formativo.

Ao amigo David Messias, colega de classe, que me ajudou no direcionamento de várias questões administrativas do nosso programa de pós-graduação.

À Profa. Regina Almeida, minha amiga e ex-coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia, que não mediu esforços para abrir as portas da faculdade para que eu pudesse realizar minha pesquisa.

Ao Professor Raimundo Scaff, coordenador administrativo da faculdade em que realizei a pesquisa e que me recebeu muito bem, apresentando o corpo docente para que eu pudesse dar encaminhamento à pesquisa

Ao meu amigo Marcelo Almeida, com quem pude trocar muitas experiências nessa caminhada.

A todos os parentes e amigos, que compreenderam minha ausência nestes tempos de estudo.

As pessoas educam para a competição e esse é o princípio de qualquer guerra. Quando educamos para cooperarmos e sermos solidários, nesse dia estaremos educando para a paz.

Maria Montessori

RESUMO

Este estudo tem como objeto investigar os critérios utilizados pelos professores, no ensino superior, na organização para os trabalhos em grupo. Entendendo que o papel do ensino é a busca pela construção e domínio do conhecimento e o professor é o mediador entre o aluno e a transformação do conhecimento, a pesquisa buscou compreender como o professor coloca à disposição de seus alunos meios para organizar, sistematizar, enriquecer e ampliar suas experiências de aprendizagem, tendo como enfoque o trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem. A pesquisa foi realizada com professores universitários que atuam no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma faculdade particular na cidade de São Paulo em uma de suas unidades localizada na Zona Leste. A investigação, de caráter qualitativo, foi estruturada em quatro etapas: estudo bibliográfico, pesquisa de campo com aplicação de questionário e entrevistas com professores do ensino superior, tratamento dos dados e das informações e as considerações finais com base na fundamentação teórica. A pesquisa permitiu apontar quem são os professores – perfil, formação acadêmica, tempo na docência – se fazem uso do trabalho em grupo e como utilizam essa metodologia como estratégia de aprendizagem. O resultado da pesquisa confirmou a hipótese de que o trabalho em grupo pode oferecer uma oportunidade concreta de construir o conhecimento de forma cooperativa e com potencial para o aluno se relacionar de formas variadas com o conhecimento. No entanto, para que atinja os objetivos de aprendizagem propostos, é necessário, por parte do aluno, uma participação ativa e disposição para a cooperação e, do professor, um acompanhamento sistemático dos grupos.

Palavras-chave: trabalho em grupo; ensino superior, metodologia ativa, sociointeracionismo, cooperação

ABSTRACT

This study aims to investigate the criteria used by teachers in higher education in work groups. Understanding that the role of teaching is the search and mastery of knowledge and the teacher is the mediator between the student and the knowledge transformation, the research sought to understand how the teacher puts at the disposal of its students means to organize, systematize, enrich and broaden learning experiences, focusing on work groups as a learning strategy. The research was carried out with university professors who work in the course of Licenciatura in Pedagogy of a private college in the city of São Paulo in one of its units located in the East Zone. The qualitative research was structured in four stages: bibliographical study, field research with the application of questionnaires and interviews with higher education professors, data and information processing, and the final considerations were based on the theoretical basis. The research allowed identifying who are the professors - profile, academic background, teaching time - if they make use of the group work and how they use this methodology as a learning strategy. The research results confirmed the hypothesis that work groups may offer a concrete opportunity to build knowledge in a cooperative way and with potential for the student to relate in a variety of ways to knowledge, but to meet the proposed learning objectives, the student necessarily needs active participation and willingness to cooperate, and the teacher must systematically follow-up the groups.

Keywords: work group; higher education, active methodology, socio-interactionism, cooperation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Representação da Mediação na Teoria de Vygotsky	35
----------	---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Comparação entre as Concepções de Aprendizagem	50
Tabela 2	Metodologias Habitualmente Utilizadas pelos Professores	76
Tabela 3	Critérios para a Formação dos Grupos de Trabalho	80
Tabela 4	Contribuições do Trabalho em Grupo para a Aprendizagem	83
Tabela 5:	Trabalho em grupo e a autonomia para aprender	85
Tabela 6:	O Alcance dos objetivos com o trabalho em grupo	87
Tabela 7:	Grupos de Trabalho Melhores e Piores Avaliados	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Amostra da Pesquisa	68
Gráfico 2	Faixa Etária dos Professores	69
Gráfico 3	Perfil da Amostra	69
Gráfico 4	Graduação do Professores	71
Gráfico 5	Pós-graduação dos Professores	71
Gráfico 6	Tempo de Docência	72
Gráfico 7	Tempo de Docência na Faculdade Pesquisada	72
Gráfico 8	Carga Horária Semanal de Aula	73
Gráfico 9	Outra Atividade Além da Docência	74
Gráfico 10	Forma de Avaliação	90

LISTA DE ABREVIATURAS

CEL	Cooperativa do Ensino Leigo
FIMEM	Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna
ICEM	Instituto Cooperativo da escola Moderna
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
1 INTRODUÇÃO	13
1.2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS	13
1.2 PESQUISAS CORRELATAS	18
1.3 ORGANIZAÇÃO DA TRABALHO	19
2 TRABALHO EM GRUPO: ALGUNS PRINCÍPIOS	20
2.1 SOBRE A VIDA DE FREINET	20
2.1.1 Princípios da Pedagogia de Freinet	22
2.2 SOBRE A VIDA DE VYGOTSKY	29
2.2.1 Fundamentos das teorias de Vygotsky	30
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE FREINET E VYGOTSKY E O TRABALHO EM GRUPO	38
3 FREINET E VYGOTSKY, CONTEMPORÂNEOS DE UMA NOVA ESCOLA	39
3.1 A EDUCAÇÃO NO FINAL DO SÉCULO XIX	39
3.2 A EDUCAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XX	43
3.3 FREINET, VYGOTSKY E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	46
4 TRABALHO EM GRUPO: UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM	48
4.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM	49
4.2 TRABALHO EM GRUPO: ALGUNS FUNDAMENTOS	54
4.3 TRABALHO EM GRUPO: O QUE É E POR QUE?	60

5	PESQUISA E O DELINEAMENTO METODOLÓGICO	66
5.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	66
5.2	CONTEXTO E PÚBLICO-ALVO	67
5.3	ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	69
5.4	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	69
5.4.1	A Caracterização e O Perfil da Amostra	70
5.4.2	Atuação na Docência	72
5.4.3	Relato dos Professores	74
5.4.4	Análise do Questionário de Perguntas Fechadas	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
7	REFERÊNCIAS	100
	ANEXO 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR	104
	ANEXO 2: QUESTIONÁRIO DE PERGUNTAS FECHADAS	106
	ANEXO 3: TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE PERGUNTAS ABERTAS	107
	ANEXO 4: TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE PERGUNTAS FECHADAS	126
	APÊNDICE 1: TRANSCRIÇÃO DOS AUDIOS DAS ENTREVISTAS PARA TEXTO	127

1 INTRODUÇÃO

Para tudo há uma ocasião certa; há um tempo certo para cada propósito debaixo do céu. (Eclesiastes 3:18)

Este estudo é resultado de um processo de reflexão que tem me acompanhado desde a minha transição de carreira, em 2015, em que a busca por respostas era realizada sem o amparo de uma pesquisa científica. Contudo, a partir deste momento, surgem os resultados iniciais após um processo de maturação intelectual e pesquisa de campo, concretizado nesses dois anos de trabalho no Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura.

Considero de fundamental importância o registro deste percurso até aqui para o melhor entendimento do contexto em que a pesquisa escolhida e se relaciona ao momento da minha carreira e a decisão de buscar respostas de maneira fundamentada para as questões que me incomodavam.

Foi um caminho de muito aprendizado que, por meio da orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima, me conduziu a um processo de desconstrução, construção e reconstrução de conceitos. Facilmente concluí o pouco conhecimento acerca de meu problema de pesquisa, o qual estava inundado pelas dúvidas e angústias que pairavam sobre minhas ideias, mas, no decorrer do trabalho, foram sendo elucidadas, graças à excelente orientação recebida.

1.2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

A minha carreira profissional teve início no Itaú Unibanco em 1983, dentre as áreas que atuei no banco as principais foram: Marketing, Comercial e Recursos Humanos. Nessas consistentemente sempre liderei projetos e equipes com resultados relevantes para a organização.

Em 2003, quando mudei para a área de Recursos Humanos, decisão que tomei como parte do meu planejamento, passei a exercer a função de gestor em educação corporativa como responsável pela definição de políticas e diretrizes de treinamento e desenvolvimento para as áreas de negócios do banco. Foi nessa área que confirmei minha vocação para a educação, quando então, tive a oportunidade de discutir projetos relacionados à formação e

desenvolvimento dos colaboradores. Nesse mesmo ano, 2003, comecei a trabalhar com maior dedicação no meu projeto de transição de carreira com planos futuros de atuar como consultor em educação corporativa e professor universitário, tão logo completasse meu ciclo no banco, o que ocorreu em dezembro de 2015, após 33 anos na organização.

Em janeiro de 2016, fiz o primeiro movimento da transição de carreira e comecei a atuar como consultor em educação corporativa na Consultoria TecTrain, desenvolvendo projetos relacionados à gestão de pessoas e negócios e ministrando treinamentos e palestras.

Quanto à vida acadêmica, com Licenciatura em Ciências, Bacharelado em Matemática, Especialização em Administração e MBA Executivo em Marketing, entendi que era necessário para a consolidação desta transição, realizar o mestrado *stricto sensu* na área de educação, a qual sempre tive interesse. Dentre as várias opções de mestrado oferecidos pelas universidades, a que mais me identifiquei foi com o programa de mestrado em educação do Mackenzie.

No meu percurso formativo na universidade, passei, praticamente, por um único modelo de ensino-aprendizagem, aquele centrado na figura do professor, responsável pela transmissão do conhecimento e, o aluno, responsável por reproduzir o conteúdo, modelo com pouca aplicação prática do conhecimento e aos trabalhos colaborativos.

A metodologia aplicada era prioritariamente aula expositiva, e realização de provas que exigiam a reprodução do conteúdo ministrado em sala. Consigo compreender que o processo de repetição do conteúdo teve o seu valor, mesmo apesar dele, adquiri conhecimento. No entanto, poderia ter sido dosado com outras metodologias que incentivassem o pensamento crítico e reflexivo, bem como a criatividade, para dar sentido ao conteúdo aprendido, minimizando passividade do aluno no processo de aprendizagem. Historicamente, para determinar se o aluno atingiu os objetivos de aprendizagem, ele sempre foi submetido a testes e provas e, caso não obtivesse o resultado esperado, a falha era do próprio aluno. É claro que este fato não exclui a responsabilidade do aluno na busca pelo seu desenvolvimento, a questão colocada é que essa

metodologia propicia raras situações em que o aluno se sente envolvido no processo de aprendizagem.

O mais próximo que pude chegar de uma metodologia ativa, mais especificamente, do trabalho em grupo foram reuniões de estudo que decidíamos fazer voluntariamente: cada um ficava responsável por estudar uma parte do conteúdo, e juntos compartilhávamos o que tínhamos entendido do tema estudado. Exceto esse “oásis”, formado por colegas que compreendiam o valor do trabalho em grupo, a universidade era permeada pela individualidade e a competição, desnecessária para o contexto de ensino-aprendizagem.

Percebi lacunas deixadas por esse processo ao longo do percurso, tais como, maior resistência no compartilhamento de informações, dificuldades na resolução de problemas que envolviam mais de uma área de conhecimento, limitações no processo criativo, resistência no desenvolvimento de relacionamentos que visavam troca de ideias sobre uma atividade ou esclarecimento de dúvidas. De alguma forma, integralmente ou não, o conhecimento transmitido foi absorvido, mas na certeza de que cada aluno precisou buscar seus próprios meios para superar suas dificuldades para adquirir os conhecimentos que necessitavam para sua formação.

Hoje, com a carreira dedicada à consultoria em educação corporativa, entendo haver um contexto propício que gera grande interesse para desenvolver o projeto de pesquisas sobre o trabalho em grupo no ensino superior como estratégia de aprendizagem.

Atualmente, metodologias e programas de educação que estimulam a formação de grupos para trabalhos têm sido estratégias usadas por educadores como auxiliares no processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Trabalhos em grupo colocam os participantes em busca de um objetivo comum: com suas diferenças e opiniões distintas, precisam chegar a um resultado comum pela proposição de ideias e soluções.

O trabalho em grupo propicia um ambiente potencial para estimular o pensamento crítico, o desenvolvimento de capacidades de interação, a troca de informações, a busca mútua na resolução de problemas.

O resultado do trabalho em grupo é fruto do relacionamento ativo e intenso entre pessoas e conhecimento. Tal forma de trabalho ganhou relevância no processo de aprendizagem como oportunidade de construção coletiva do conhecimento. Competências individuais são importantes, mas a capacidade de trabalhar em equipe é essencial: ninguém faz nada sozinho. Por isso, as competências – conhecimentos, habilidades e atitudes – para se trabalhar em grupo têm sido cada vez mais valorizadas na sociedade e mencionadas com frequência como uma das capacidades sociais que escolas e educadores buscam desenvolver em seus estudantes.

O trabalho em grupo tem intrinsecamente particularidades e complexidades que são próprias das dinâmicas humanas – conjunto de atributos pessoais, tais como valores, crenças, forma de perceber as coisas, expressão de sentimentos e comportamento. Elas podem ser amplificadas quando pessoas são inseridas num grupo, de forma voluntária ou não, exigindo um esforço de adaptabilidade que influencia o funcionamento geral em relação à colaboração e o respeito à diversidade, ou seja, podem impactar direta e indiretamente a aprendizagem.

É refletindo sobre esse contexto, é que expressei meu interesse em colocar o foco neste estudo, pesquisando o *trabalho em grupo* como uma *estratégia* para o processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo da presente pesquisa é, então, investigar **os critérios utilizados pelo professor quando ele propõe o trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem no ensino superior**. A ideia surgiu quando comecei a atuar como consultor em educação corporativa e passei a elaborar conteúdo tanto presencial quanto a distância, pensar na definição dos objetivos de aprendizagem, desenvolver metodologias, dinâmicas e recursos didáticos, bem como a própria aplicação dos conteúdos em sala, sempre com atividades voltadas ao trabalho em grupo.

Os programas educacionais que desenvolvemos e aplicamos na consultoria são baseados no conceito que denominamos de *learning by doing*, ou seja, o treinamento deve propiciar condições para que o participante aprenda, fazendo. Jogos de negócios e simulações em computador são recursos que utilizamos para colocar em prática esse conceito.

O uso desses recursos coloca os participantes para trabalhar de forma colaborativa, em situações que precisam desenvolver as tarefas e tomar decisões sempre em conjunto. O grande desafio dos grupos para atingir os objetivos da atividade está em como as pessoas pensam e interagem entre si, considerando que cada um tem modelos mentais e estilos comportamentais distintos. Essas características influenciam o desempenho do grupo e a aprendizagem respectivamente.

Sob esses aspectos, a ideia se ampliou: comecei a refletir a respeito de como, no meio acadêmico, o professor utiliza o trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem e quais os critérios que ele adota para organizar as equipes na sala de aula. Além disso, como ele avalia seus efeitos na aprendizagem individual e no próprio grupo.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo investigar os critérios que o professor utiliza na formação dos grupos de trabalho em sala de aula, no ensino superior. Como estratégia de ensino-aprendizagem, os trabalhos em grupos têm potencial para proporcionar maior autonomia e protagonismo ao aluno, tendo o professor como referência para a busca do conhecimento e não a sua centralidade para a transmissão do conteúdo.

Pierre Lévy, estudioso dos processos tecnológicos no contexto educacional, expressa o legado de algumas Instituições de Ensino que ainda perpetuam, apenas na centralidade do professor, o modelo para transmissão de conhecimento aos seus alunos, que por sua vez, meramente reproduzem o conhecimento em situações exigidas por avaliações. Segundo o autor:

É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. (1993, p.8).

A escolha do objeto de pesquisa é inspirada em professores e Instituições de Ensino que resistem em perpetuar modelos que visam apenas a reprodução de conteúdo por seus alunos, mas que buscam formas de estimulá-los na busca pelo conhecimento.

Buscar maneiras de envolver os alunos, criar situações que estimulem para o desenvolvimento das tarefas e dar sentido e propósito às atividades

sempre foi um ponto de atenção para o trabalho em grupo. Nesse sentido, aprecio a proposta pedagógica de Freinet que contempla a forma integral a pessoa como um ser social e histórico, relacionando ao processo de ensino-aprendizagem ao cotidiano, proporcionando sentido para o aprendizado.

Diante do exposto e entendendo que papel do ensino é a busca pela construção e pelo domínio do conhecimento – o professor sendo o mediador entre o aluno e a transformação do conhecimento –, a presente pesquisa se propõe a investigar como o professor coloca à disposição de seus alunos meios para organizar, sistematizar, enriquecer e ampliar suas experiências de aprendizagem, tendo enfoque o trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem.

Da questão central, surge o objetivo geral que é investigar quais os critérios utilizados pelos professores, no ensino superior, na organização da sala para os trabalhos em grupos.

Os objetivos específicos são:

- identificar os critérios utilizados pelo professor, no contexto da sala de aula, para a formação de grupos de trabalho;
- observar evidências de que a estratégia escolhida tem efetividade para o aprendizado tanto individual quanto no desempenho do grupo;

A pesquisa se caracteriza por uma investigação de caráter qualitativo estruturado em quatro etapas:

1ª. Etapa: estudo bibliográfico;

2ª Etapa: coleta de dados por meio de pesquisa de campo com aplicação de questionário e entrevistas com professores do ensino superior;

3ª Etapa: tratamento dos dados e das informações;

4ª Etapa: conclusões referendadas pela fundamentação teórica.

1.2 PESQUISAS CORRELATAS

Após investir uma boa parte do tempo pesquisando livros e publicações sobre trabalho em grupo como metodologia de aprendizagem em sala, deparei-me com poucos livros e publicações sobre o tema, lembrando que não inclui na busca que seria no ensino superior. Em seguida passei investigar vários

bancos de teses e dissertações das universidades com melhor avaliação no país, com a devida compreensão de que possivelmente não tenha refinado adequadamente a minha busca e na certeza de estar longe de fazê-la de forma exaustiva.

Para minha surpresa não encontrei referências sobre o tema na área de conhecimento relacionada à Filosofia, Letras, Educação e Psicologia, mas encontrei oito referências que se aproximam do tema na área de conhecimento relacionado à Ciências Econômicas, Contábeis e Administração. Entendo que as informações obtidas desta investigação é um dado relevante e que este estudo pode eventualmente trazer algumas contribuições para mundo acadêmico.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O trabalho está organizado da seguinte forma:

No capítulo 1 – *Introdução* – é apresentado os caminhos percorridos do pesquisador, uma breve trajetória profissional e acadêmica e os motivos que levaram a desenvolver essa pesquisa.

No capítulo 2 – *Trabalho em grupo: alguns princípios* – são apresentados, a partir da visão de Freinet (1976; 1998; 2001; 2004) e Vygotsky (1999; 2007), os princípios educacionais que contribuem na fundamentação do trabalho em grupo numa perspectiva interacionista. A intenção é apontar, na parte final do capítulo, critérios importantes para a construção desse tipo trabalho.

No capítulo 3 – *Freinet e Vygotsky, contemporâneos de uma nova escola* – são apresentados o delineamento do pensamento de vários teóricos que colocam em questionamento o paradigmas socioculturais entre o fim do século XIX e o começo do século XX, influenciados pelo contexto político e econômico, culminando num movimento de ruptura na concepção de homem e de mundo e como esse movimento dão novos contorno à educação, propiciando as bases para os conceitos e princípio nas metodologias ativas de ensino.

No capítulo 4 – *Trabalho em Grupo: uma estratégia de aprendizagem* – são apresentadas as concepções de aprendizagem, e indicados os

fundamentos da organização do trabalho em grupo com suas respectivas formas de agrupamento, bem como o conceito de trabalho em grupo e suas características.

No capítulo 5 – *Pesquisa e Delineamento Metodológico* – são apresentados o contexto da pesquisa, os procedimentos metodológicos, o contexto da pesquisa, a organização e análise dos dados e a apresentação dos resultados.

2 TRABALHO EM GRUPO: ALGUNS PRINCÍPIOS

Neste capítulo, é apresentado a fundamentação teórica da pesquisa. Para tal, foram selecionados dois autores cujos textos tratam da importância do trabalho partilhado numa perspectiva interacionista: Célestin Baptistin Freinet e Lev Semionovich Vygotsky. São pensadores que trouxeram contribuições importantes para o entendimento do ser humano na sua integralidade. Com base em suas teorias, foi constituído o recorte desta pesquisa que visa apresentar suas contribuições para os processos de aprendizagem relacionados ao trabalho em grupo.

Inicialmente, é apresentado um breve relato das vidas e das obras de Freinet e Vygotsky, visando contextualizar a atualidade de suas teorias. Nesta síntese são apresentados os principais aspectos e os pontos em comum entre suas ideias e o trabalho em grupo.

2.1 SOBRE A VIDA DE FREINET

Célestin Baptistin Freinet¹ nasceu em 15 outubro de 1896, em Gars, sul da França. Passou sua infância e juventude entre os trabalhadores rurais; foi pastor de rebanhos. Formou-se em magistério na Escola Normal de Professores em Nice e passou a atuar como professor primário.

Em 1915, alistou-se no exército e lutou na Primeira Guerra Mundial. Em 1917, sofreu lesões no pulmão, por gases tóxicos que deixaram sequelas para o resto de sua vida, o que o levou a retornar para sua casa.

¹ Freinet é o último dos quatro filhos de Joseph Delphin Freinet, agricultor, e de Marie Victoire Torcat. (ELIAS, 1997, p. 19).

Em 1920, começou a lecionar no pequeno município de Bar-sur-Loup², Alpes Marítimos, em uma escola primária pública. Como professor, convivendo com filhos de operários da região e conhecendo tanto as dificuldades quanto as limitações do povo e da escola, Freinet começou a estudar novas possibilidades para a substituição da escola tradicional. Não concordava com o modelo de escola que adotava uma perspectiva passiva do aluno em sala, com o excesso de teoria sem conexão com a vida e com o caráter insensível da proposta de pedagogia que não conseguia desenvolver habilidades de análise crítica, de expressão livre de pensamento, de criatividade, de responsabilidade e de afetividade.

Com o avanço do capitalismo, a escola pública francesa estava voltada para as necessidades econômicas e para atender as novas demandas de mercado. Era imprescindível que o operário aprendesse a ler, escrever e fazer contas básicas, habilitando-se, assim, a lidar com a tecnologia da época, ou seja, o moderno maquinário da produção em escala.

É nesse contexto que Freinet defende que a prioridade da educação é o trabalho e a cooperação. Para ele, o objetivo da escola é formar cidadãos para o trabalho livre e criativo, capazes de dominar e transformar o meio em que vivem.

Ainda no município de Bar-sur-Loup, Freinet criou a imprensa dentro da escola. Na busca pela modernização do ensino, iniciou um movimento de âmbito nacional, publicando artigos em vários jornais. Criou também o Movimento da Escola Moderna e foi idealizador e fundador da Cooperativa do Ensino Leigo (CEL³), do Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM⁴) e da Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna (FIMEM⁵).

² Bar-sur-Loup: aldeia de pouco mais de 1.500 habitantes, próxima de Grasse, capital do perfume, situada nos Alpes Marítimos, sul da França. (ELIAS, 1997, p. 22).

³ CEL: primeira cooperativa organizada para amparar publicações, fabricação e difusão de novos instrumentos pedagógicos e experiências. (ELIAS, 1997, p.27).

⁴ ICEM: com o fim da Segunda Guerra Mundial, Freinet retoma suas reivindicações pela Escola do Povo em 1947, cria o ICEM, uma associação pedagógica. (ELIAS, 1997, p.30).

⁵ FIMEM: é uma Associação de Movimentos Nacionais e de Grupos Regionais presente em todo o mundo, que se inspira na pedagogia popular e na educação cooperativa iniciada por Freinet, também reconhecida como Organização Não-Governamental pela UNESCO. Sua sede é em Bruxelas e conta com 43 países associados. (ELIAS, 1997, p.23).

Em 1928, Freinet e sua esposa, Élise⁶, mudam-se para Saint-Paul-de-Vence, cidade localizada nas colinas da Riviera Francesa; em 1935, funda a Escola de Vence, escola privada, mas com o propósito de atender crianças de famílias menos favorecidas. Nessa fase, acontece a disseminação do Cooperativa do Ensino Leigo (CEL) e suas publicações. É nesse momento que sua metodologia chega à Espanha, por meio da Cooperativa Espanhola da Imprensa na Escola.

Nos anos de 1939 e 1940, quando começa a Segunda Guerra Mundial, Freinet é detido e internado nos campos de concentração de Saint Maximin e Saint Sulpice-du-Tarn. Nessa ocasião, ele escreve suas principais ideias e teorias sobre educação: A Educação do Trabalho e Ensaio da Psicologia Sensível. Freinet é libertado em 1941 e passa a integrar o movimento da resistência francesa.

Freinet faleceu em 1966 aos 70 anos. Sua esposa deu continuidade a seu Movimento, mantendo viva a memória do marido. Suas técnicas foram sendo propagadas pelo mundo por meio de cooperativas de professores, sempre trazendo uma visão democrática e vanguardista para uma nova educação.

2.1.1 Princípios da Pedagogia de Freinet

E, assim, o problema essencial da nossa educação não é de modo algum – como pretendem hoje nos fazer crer – o “conteúdo” do ensino, mas a preocupação essencial que devemos ter de fazer a criança sentir sede. Então a qualidade do conteúdo seria indiferente? Só é indiferente para os alunos que, na escola antiga, foram treinados a beber, sem sede, qualquer bebida. (FREINET, 2004, p. 18)

Instigar o aluno a sentir sede. Há uma relação direta entre conteúdo e a forma como ele é aplicado. Freinet primava pela arte de transmitir os conhecimentos aos seus alunos e sabia valorizar o interesse deles. Dessa forma, podia, então, atuar no repertório e nas necessidades que eles apresentavam. Acreditava que era possível ensinar de maneira mobilizadora e prática, pois dessa maneira o aluno seria despertado a aprender, buscando

⁶ Élise Virginie Lagier Bruno, mulher com quem se casou em 06 de março de 1926. (ELIAS, 1997, p. 28).

maior conhecimento do tema e assim desenvolver-se naturalmente e de forma espontânea.

A proposta pedagógica de Freinet é que o trabalho e a educação precisam estar ligados entre si; ele entende que é por meio da realização do trabalho que o aluno se relaciona com o meio social:

Lembro-me de todos esses trabalhos como sol excepcional que me teria iluminado a infância, ao passo que sua escola deslizou por mim como gotas de chuva sobre as pedras achatadas do rio. Não, o melhor animador de vida já na mais tenra idade, o melhor fermento para a satisfação sadia no âmbito normal da família e da comunidade não é o jogo, mas o trabalho! (1998, p.172).

Para Freinet, a escola precisa ser um ambiente que possa propiciar ao aluno uma atividade produtiva, prática e concreta, desenvolvendo uma função ativa e proporcionando um efeito mobilizador no processo de ensino-aprendizagem.

Para Lima (2016), a didática adotada pelo pedagogo tem predominância técnica sobre a cultural, com o propósito de oportunizar a adaptação dos alunos ao meio. A percepção de Freinet é que os alunos tinham maior interesse pelo que ocorria fora da escola. Dessa forma, ele sabia utilizar muito bem técnicas que faziam os alunos ganharem motivação, buscando na aula passeio, por exemplo, estímulos externos ao ambiente escolar para o processo de aprendizagem.

É lamentável qualquer método que pretenda fazer beber o cavalo que não está com sede. É bom qualquer método que abra o apetite de saber e estimule a poderosa necessidade do trabalho. (FREINET, 2004, p.19)

A metodologia empregada por Freinet (1976) respeitava a individualidade do aluno, bem como a diversidade do grupo – situação favorecedora de um ambiente em que o aluno podia ser quem ele era, pois havia respeito à pessoa tal qual ela era. Abrir o apetite do aluno era não o submeter a modelos preestabelecidos das explicações exaustivas, da lição permanente na qual a voz do professor é o instrumento mais importante na sala, mas a metodologia que oferecia uma educação condizente com as necessidades e práticas do dia a dia.

Para promover um ambiente propício ao aprendizado, Freinet (1976; 2001) valia-se de diversas técnicas; dentre as mais conhecidas, podemos mencionar: a **correspondência interescolar**, para que os alunos pudessem se expressar e, acima de tudo, para que seus textos pudessem ser lidos; o jornal de classe – textos colocados em murais ou distribuídos em folhas impressas; o **texto livre**, estimulando os alunos a registrarem suas ideias e vida no dia a dia, relacionando o meio com a escola; a **aula passeio** – aulas de campo voltadas aos interesses dos alunos, mas relacionadas à aprendizagem; **autocorreção** – sob orientação do professor, os próprios alunos corrigiam seus trabalhos; **fichários de consulta** – fichas criadas para que os alunos registrassem a própria aprendizagem; a **cooperativa escolar** – o contato frequente dos pais com a escola: a escola como extensão da família.

Elias (2008) e Imbernón (2010), estudiosos de Freinet, descrevem a estrutura de sua pedagogia em quatro eixos fundamentais:

- a) Cooperação:** permite desenvolver entre os alunos e os professores, relações que conduzem à organização das diversas modalidades de trabalho: conversa livre, conselho de classe, reunião cooperativa de acordo com a idade dos alunos, promovendo a construção social do conhecimento. A educação precisa incentivar o aluno ao exercício da cooperação e o professor a ser um mediador do aprendizado. A cooperação não é estabelecida com discursos, mas com a vivência desenvolvida dentro do âmbito educacional e social:

Mas organize a cooperativa escolar essa sociedade de crianças que nasce espontaneamente logo que se trata de construir a cabana dos índios; dê aos seus alunos ferramentas de trabalho, uma impressora, um linóleo para gravar, lápis de cor para desenhar fichas ilustradas para consultar e classificar, livros para ler, um jardim e uma coelheira, sem esquecer o teatro e os fantoches – e a Escola será esse canteiro em que a palavra trabalho aparecerá em todo seu esplendor, ao mesmo tempo manual, intelectual e social, no seio do qual a criança nunca se cansa de procurar, de realizar, de experimentar, de conhecer e de subir, concentrada, séria, refletida, humana! (FREINET, 2004, p. 104).

A cooperação transforma as condições de trabalho dos alunos em sala de aula e estabelece novas possibilidades nas relações, privilegiando responsabilidades e competências de cada aluno, valorizando o êxito de todos na atividade, desenvolvendo maturidade no tratamento e a correção dos erros e viabilizando novas alternativas.

b) Comunicação e expressão livre: o aluno dispõe de competências necessárias para expressar suas ideias, opiniões e pensamentos. Para isso, basta ter a liberdade para expressá-las e as condições para desenvolvê-las. A comunicação e a livre expressão eram práticas opostas à cultura e ao contexto em que Freinet vivia, mas ele entendia que o aluno tinha o direito de se manifestar:

Se o texto livre – oral ou escrito – é natural e espontâneo nas crianças que não foram ainda marcadas pelas práticas escolares do imobilismo, não acontece infelizmente o mesmo no que se refere às crianças deformadas pelos métodos tradicionais escolásticos. (FREINET, 1976, p. 60).

A prática proporciona uma aprendizagem viva e real, oferecendo plenas possibilidades de desenvolvimento social e cognitivo, para que o conhecimento e as experiências vivenciadas sejam compartilhados entre todos.

c) A educação do trabalho: enquanto princípio educativo e atividade produtiva, apoia o aluno a construir sua própria aprendizagem, planejada e desenvolvida tanto individual quanto coletivamente. A atividade para o aluno é do aluno, e não é vista como uma imposição que se torna um fardo na ansiedade de se ver livre da tarefa, mas como uma atividade agradável e com um propósito.

A educação pelo trabalho é mais que uma educação comum pelo trabalho manual, mais que uma pré aprendizagem prematura; baseada na tradição, mas prudentemente impregnada pela ciência e pela mecânica contemporâneas, ela é o ponto de partida de uma cultura centro será o trabalho. (FREINET, 1998, p. 315).

O processo de aprendizagem ocorre melhor em situações reais em que simulam situações próximas da realidade, pois são criadas as condições e a ambientação para que o conhecimento faça sentido pela aplicação prática, o que permite tomar decisões semelhantes às adotadas na vida real, gerando envolvimento, cooperação e colaboração.

d) O tateamento experimental: é um processo que está associado a uma dinâmica contínua de cada indivíduo como parte integrante da formação da sua personalidade e do seu desenvolvimento cognitivo, social e psíquico.

Deixe a criança tatear, alongar os tentáculos, experimentar e cavar, inquirir e comparar, folhear livros e fichas, mergulhar a curiosidade nas profundezas caprichosas do conhecimento, numa busca, às vezes árdua, do alimento que lhe é substancial. Isso nem sempre se fará sem choro e ranger de dentes. Quando os andaimes caírem, a casa já estará sólida e confiável. (FREINET, 2004, p. 130-131).

Portanto, não é uma técnica, mas uma ação realizada pelo aluno na busca pela construção do conhecimento de maneira sólida e estável. É possível favorecer o tateamento experimental em sala, apresentando-se situações verdadeiras, problemáticas e desafiadoras, estimulando-se o pensamento crítico a respeito de tudo que será experimentado, facilitando-se a aprendizagem com ferramentas e recursos.

Os princípios da pedagogia de Freinet apresentados neste breve resumo evidenciam uma sólida aderência para a organização e para a aplicação do trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem. Freinet (1976, p. 49 – 59) entende que a relação dialógica e a cooperação entre professor e aluno são premissas essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Esses princípios, aplicados ao trabalho em grupo em sala de aula, por exemplo, possibilitam a uma determinada atividade a problematização, análise, discussão, compreensão e transformação do conhecimento e do próprio meio.

Para concluir este resumo, listamos a seguir os 30 princípios deixados por Freinet os quais ele denomina **invariantes pedagógicas** (apud IMBERNÓN, 2012), estruturadas em três grupos: a natureza da criança, as reações da criança e as técnicas educativas. As invariantes dizem respeito à natureza da criança que, como tal, tem a mesma natureza do adulto, carregando as mesmas necessidades básicas e seus comportamentos dependem do seu estado, físico, mental e emocional. São elas:

1. A criança é da mesma natureza que o adulto
2. Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.
3. O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional
4. Ninguém gosta de receber ordens autoritárias; a criança não é diferente do adulto nisso.
5. Ninguém gosta de se alienar, porque isso significa obedecer passivamente a uma ordem externa.
6. Ninguém gosta de fazer determinado trabalho, mesmo quando este trabalho em si não lhe desagrada particularmente. É a compulsão que paralisa.
7. Todos gostam de escolher o seu próprio trabalho, mesmo que a escolha não seja a melhor.
8. Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, de agir como robô; ou seja, de atuar e estar preso a pensamentos inscritos em rotinas nas quais não participa.
9. É preciso que motivemos o trabalho.
10. Chega de escolástica. 10 a. Todo indivíduo quer sair vitorioso. O Fracasso é inibidor do ânimo e do entusiasmo. 10 b. O jogo não é o natural da criança, e sim o trabalho.
11. A via normal da aquisição não é de modo algum a observação, a explicação e a demonstração, um processo essencial da escola, mas o tateamento experimental, via natural e universal.
12. A memória, pela qual a escola tanto se interessa, somente tem valor e é preciosa quando integra ao tateamento experimental, que é quando ela está verdadeiramente a serviço da vida.
13. A aquisição do conhecimento não é feita, como às vezes se acredita, mediante o estudo de regras e leis, mas pela experiência. Estudar primeiramente estas regras e leis, na linguagem, na arte, na matemática e nas ciências, é colocar a carroça na frente dos bois.
14. A inteligência não é uma faculdade específica que funciona como um circuito fechado conforme a escolástica ensina, independentemente dos demais elementos vitais do indivíduo.
15. A escola não cultiva nada mais do que uma forma abstrata de inteligência, que atua fora da realidade, mediante palavras e ideias fixadas na memória.

16. O aluno não gosta de receber lições ex cathedra.
17. A criança não se cansa de um trabalho funcional que esteja dentro da linha de sua vida que, em outras palavras, é funcional para ela.
18. Ninguém, seja criança ou adulto, gosta do controle e da punição, que sempre são considerados uma ofensa à dignidade, sobretudo quando se exercem em público.
19. As notas e classificações constituem sempre um erro.
20. Fale o menos possível.
21. A criança não gosta de trabalhar em grupo; o trabalho deve estar associado ao indivíduo. Ela gosta do trabalho individual ou do trabalho em equipe no seio de uma comunidade cooperativa.
22. A ordem e a disciplina são necessárias na aula.
23. Os castigos são sempre um erro. Eles são humilhantes para todos e jamais conduzem a finalidade almejada. Além do mais, o castigo é solução ruim.
24. A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, ou seja, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos usuários, incluindo o professor.
25. A sobrecarga das salas de aula é sempre um erro pedagógico.
26. A concepção atual dos grandes conjuntos escolares conduz ao anonimato dos professores e dos discípulos; por este mesmo fato, é sempre um equívoco e um empecilho.
27. A democracia de amanhã se prepara por meio da democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.
28. Somente se pode educar dentro da dignidade. Respeitar crianças, devendo estas respeitar seus professores, é uma das primeiras condições de renovação da escola.
29. A oposição da reação pedagógica, elemento da reação social e política, é também uma invariante com a qual infelizmente teremos de contar, sem que esteja em nós a possibilidade de evitá-la ou modificá-la.
30. Por fim, uma invariante que justifica todos nossos tateamentos e autentica nossa ação: é a esperança otimista na vida.

Não cabe aqui explorar cada um dos enunciados, neste momento já é suficiente para notar aspectos relevantes que sustentam a realização do trabalho em grupo.

2.2 SOBRE A VIDA DE VYGOTSKY

Lev Semyónovich Vygotsky⁷ nasceu em 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, na Bielorrússia. Dominada pela Rússia, tornou-se independente somente em 1991, com o fim da União Soviética. De família de origem judia, próspera e culta, Vygotsky viveu grande parte da sua vida em Gomel⁸, local em que completou o curso secundário com excelente desempenho. Apesar das evidências de ser muito inteligente, enfrentou diversas dificuldades para ingressar na Universidade justamente por seu judeu. Foi um período em que os judeus sofriam diversas formas de discriminação; além de viverem em territórios restritos, o número de vagas nas Universidades era limitado. Na Universidade de Moscou e de San Petersburgo, apenas 3% das vagas podiam ser preenchidas por judeus – não era permitido exceder esse limite. (WERTSCH, 1998, p. 23).

Formou-se em direito e literatura em 1917 na Universidade de Moscou, quando então deu início às suas pesquisas literárias; até 1923, lecionou literatura e psicologia em uma escola na cidade de Gomel. Lá, dirigia também, uma companhia de teatro do centro de educação de adultos e ministrava palestras de literatura e da ciência. Nesse período, Vygotsky fundou a revista literária *Verask*, onde publicou sua primeira pesquisa literária, mais tarde reeditada com o título *A Psicologia da Arte*⁹. Também criou um laboratório de Psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, ministrando cursos voltados a esse tema.

Interessante ressaltar que, no mesmo período em que cursava a Universidade de Moscou, fez cursos de História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii, no entanto não recebeu nenhum diploma referente a

⁷ Vygotsky: segundo filho de oito irmãos. Seu pai era chefe de departamento de um banco em Gomel e representante de uma companhia de seguros. Sua mãe era professora formada, mas não exercia a profissão. (OLIVEIRA, 2002, p. 18).

⁸ Viveu grande parte da sua vida em Gomel, região da Bielorrússia, com sua família de origem judia. Vygotsky casou-se em 1924 com Roza Smekhova, com teve duas filhas. (OLIVEIRA, 2002, p. 18 e 20).

⁹ *Psicologia da Arte*: o trabalho que apresentou no término do curso foi um estudo de Hamlet, de Shakespeare; “*A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*”, que mais tarde, em 1925, deu origem ao livro *Psicologia da Arte*, que foi publicado na Rússia somente em 1965. (REGO, 2002, p.20).

esses cursos. Mais tarde também cursou Medicina, primeiramente em Moscou e depois em Kharkov. Teve um percurso acadêmico interdisciplinar, transitando por diversos assuntos: arte, literatura, linguística, psicologia, filosofia e até medicina.

Em 1924, Vygotsky mudou-se para Moscou e passou a trabalhar no Instituto de Psicologia; em 1925, começa a organizar o Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes, transformado, em 1929, no Instituto de Estudos das Deficiências¹⁰, onde dirigiu um departamento de educação para crianças deficientes físicas e mentais. Essa experiência o estimulou a estudar meios que possibilitassem ajudar essas crianças no seu desenvolvimento físico e cognitivo. O objetivo ia muito além da reabilitação motora e cognitiva das crianças, na verdade, era uma oportunidade real de compreender os processos mentais humanos.

Em 1934, Vygotsky faleceu, aos 34 anos, de tuberculose¹¹, cinco anos após Stalin assumir o poder da antiga União Soviética. De 1934 até 1953, foi o período mais violento da ditadura do regime stalinista e de 1936 a 1956, suas obras deixam de ser publicadas por motivos políticos. Somente a partir de 1982 voltam a ser publicadas na União Soviética.

Vygotsky conseguiu conciliar vários ramos do conhecimento em uma perspectiva integradora que não separava a pessoa da situação cultural em que se desenvolve. Este enfoque integrador dos fenômenos sociais, semióticos e psicológicos ganharam contornos importantes nos dias de hoje, mesmo após meio século da sua morte. (WERTSCH, 1998, p. 34).

2.2.1 Fundamentos das teorias de Vygotsky

A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho. (VYGOTSKY, 1999, p. 7).

¹⁰ Após sua morte, passou a se chamar de Instituto Científico de Pesquisas sobre Deficiências da Academia de Ciências Pedagógicas. (OLIVEIRA, 2002, p. 10).

¹¹ Vygotsky conviveu a doença durante 14 anos. (REGO, 1994, p. 20)

Dentre os vários pensamentos de Vygotsky, iniciamos selecionando esse pequeno trecho da sua obra, nele é possível compreender vários dos fundamentos de suas teorias. “A transmissão racional e intencional da experiência e pensamento entre outros” acontece por meio da linguagem, princípio estruturante do pensamento e ferramenta para a construção do conhecimento o qual que se constitui como o sistema fundamental na mediação entre a pessoa e o objeto. “A necessidade de intercâmbio durante o trabalho” se dá pela interação da pessoa com o meio e com os outros, de forma mediada por sistemas simbólicos disponível no ambiente sociocultural.

A teorias de Vygotsky (1999, 2007) trazem uma abordagem denominada por pesquisadores e estudiosos (ELIAS, 1997; IVIC, 2010; OLIVEIRA, 2002; REGO, 2014) de teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano. Por esta abordagem, o contexto cultural e o ambiente no qual a pessoa está inserida têm influência direta na formação psicológica da pessoa.

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. (VYGOTSKY, 1999, p. 62).

Ivic (2010) procura resumir a definição e a especificidade da teoria de Vygotsky no seguinte conjunto de palavras-chave: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores. E, se houvesse que reunir essas palavras e essas fórmulas em uma única expressão, pode-se dizer que a teoria de Vygotsky é uma “teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores”, ainda que ela seja chamada mais frequentemente de “teoria histórico-cultural”.

Vygotsky (1999) demonstra, por meio de suas pesquisas, que o funcionamento da mente se dá através de uma relação direta do contexto social da pessoa: “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio e dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (p.63). E, estudando as causas dos fatores psicológicos associados às funções superiores da mente, ele afirma que o desenvolvimento psíquico e social do indivíduo acontece pela relação mediada de sistemas simbólicos:

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-

las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, verdade como uma parte central do processo como um todo. (VYGOTSKY, 1999, p. 70).

Segundo Rego (2014) e Oliveira (2002), as ideias centrais que fundamentam as teorias de Vygotsky podem ser expressas como características sociocultural, cultural-psíquica, biológica e mediadora. Os aspectos relevantes de suas concepções teóricas podem ser descritos de maneira sintética, da seguinte forma:

a) Característica sociocultural: a dimensão social e cultural de uma pessoa não se manifesta separadamente: ambas estão intimamente ligadas. As relações sociais se desenvolvem dentro de uma cultura, de forma que a manifestação cultural está inserida numa determinada sociedade.

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e da fala. (VYGOTSKY, 1999, p. 63).

Após analisar o desenvolvimento da fala e do pensamento, Vygotsky (1999) conclui que eles se desenvolvem em trajetórias diferentes e independentes. A fala é resultado do indivíduo com o meio social, que por sua vez está inserido numa determinada cultura como parte essencial do processo de construção da natureza humana e o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência.

b) Característica cultural-psíquica: o desenvolvimento e funcionamento psicológico de uma pessoa tem como base as relações sociais dentro de um contexto histórico. Vygotsky (2007, p. 68) faz uma ressalva importante para o entendimento do conceito de psicologia histórica, dizendo que não é o estudo de um evento do passado, mas é o estudo do indivíduo no seu processo de mudança, requisito básico do método dialético.

Se incluirmos essa história das funções psicológicas superiores como um fator de desenvolvimento psicológico, certamente chegaremos a uma nova concepção sobre o próprio processo

de desenvolvimento. Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. (VYGOTSKY, 2007, p.42).

Dessa forma, Vygotsky (2007) afirma que as funções psicológicas superiores estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento sem exceções e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico como algo introduzido de fora para dentro, ou seja, as funções psíquicas têm origem nas relações do indivíduo e seu contexto social e cultural.

- c) Característica biológica:** Vygotsky (1999) aponta em seus estudos que “a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico”. Dessa forma, o cérebro, como o principal órgão da atividade mental e do funcionamento biológico, oferece suporte ao sistema psicológico, que interage com o meio cuja estrutura e *modus operandi* são moldados ao longo da convivência social e cultural. O cérebro, no sentido psicológico, atua como um sistema aberto, podendo sofrer transformações para se adaptar ao meio, ao contexto e aos acontecimentos.

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e da fala. (VYGOTSKY, 1999, p. 63).

Portanto, as funções psicológicas são suportadas pelo funcionamento biológico que é atividade natural do órgão, mas que são psicologicamente transformadas em contato do indivíduo com ambiente.

- d) Característica mediadora:** Vygotsky (1999) diz que “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir, ou seja, o pensamento não existe sem a linguagem. É imprescindível algo que possa mediar o pensamento, no caso a

linguagem, utilizada como um signo mediador. Essa é, portanto, uma característica presente em todas as circunstâncias da vida de uma pessoa para as relações de convivência e comunicação.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. (VYGOTSKY, 1999, p. 70).

As relações do indivíduo com tudo que o cerca é necessariamente uma relação mediada por sistemas simbólicos. A interface entre nós e o mundo se dá por elementos mediadores convencionados pela sociedade e cultura como forma auxiliar de nos relacionar com o outro e com o meio.

Vygotsky analisou aspectos muito peculiares do comportamento humano, elaborando teorias de como o indivíduo se forma e se desenvolve no seu contexto histórico-social-cultural e como ele transforma e é transformado pelo ambiente, aperfeiçoando sua própria condição de vida e dos outros.

Considerando a compreensão dessas características, destacamos três conceitos-chaves decorrentes de suas teorias que têm relação com o trabalho em grupo – o pensamento e a linguagem, a mediação e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP – desenvolvimento cognitivo do indivíduo se dá por meio da interação social com os outros e com o meio, acontecendo, no mínimo, entre duas pessoas envolvidas ativamente na troca de experiências e ideias, mediadas por instrumentos e signos, dentro de uma área entre aquilo que o indivíduo já sabe e a sua potencialidade para adquirir um novo conhecimento).

O primeiro conceito-chave é sobre o **Linguagem e Pensamento**. A linguagem é o componente vital e estruturante do pensamento e a ferramenta para a construção do conhecimento. O pensamento e a linguagem, segundo Vygotsky (1999), têm origens diferentes e se desenvolvem de maneira independentes; a relação entre ambos passa por várias transformações ao tempo e são influenciadas pelas relações socioculturais.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se

se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. (VYGOTSKY, 1999, p. 151).

Vygotsky (1999), trabalha com duas funções básicas da linguagem: a de intercâmbio social e a do pensamento generalizante.

Assim, a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. (VYGOTSKY, 1999, p.7).

A linguagem como intercâmbio social tem a função de servir como um instrumento de comunicação entre pessoas suportado por um sistema de símbolos e signos. Segundo Oliveira (2002), é a necessidade de comunicação, a princípio, o que estimula o desenvolvimento da linguagem. O pensamento generalizante é a representação conceitual da realidade por meio de um grupo ou classe de objetos e de ocorrências do dia a dia. Oliveira (2002) argumenta que a função do pensamento generalizante é que torna a linguagem uma ferramenta do pensamento; a linguagem, por sua vez, oferece os conceitos e as formas de organização do real que estabelece a mediação entre o indivíduo e o objeto de conhecimento.

A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, sem dúvida, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano. Ser ouvido e dar voz aos outros é de suma importância para o exercício do pensamento para que de forma colaborativa haja a construção do conhecimento, pois a convivência em grupo dinamiza as relações e o aprendizado.

O segundo conceito chave é sobre a **Mediação**. De maneira geral a mediação poder ser entendida como todo e qualquer processo de intervenção de um agente intermediário numa relação pessoal ou material, prática ou abstrata; dessa forma a relação deixa de ser direta e passa ser mediada.

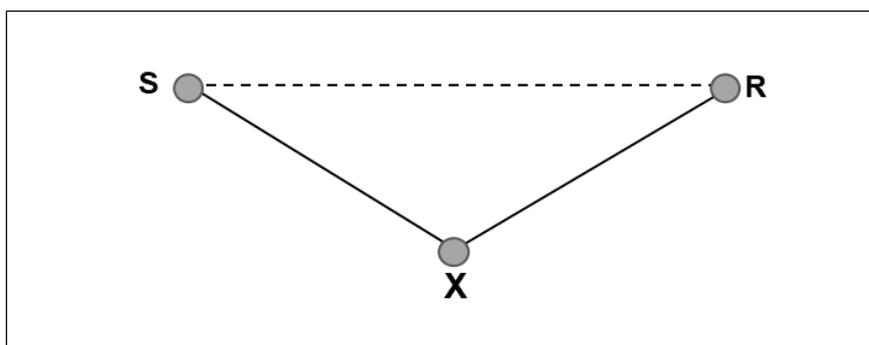
Vygotsky (1999) argumenta que o contato da pessoa com o meio e com os outros é uma relação mediada, dado que a pessoa não tem contato direto com os objetos, e sim de forma mediada. Os processos mentais

superiores, ou funções psicológicas superiores, como Vygotsky denomina, estão organizados de tal maneira que a relação entre o indivíduo e o meio é necessariamente mediada por instrumentos que dão suporte às atividades humanas:

Toda a forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela fórmula (S -> R). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, em que preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo. Esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente). (VYGOTSKY, 2007, p. 33).

De forma clássica, a ideia de Vygotsky sobre o processo simples de estímulo-resposta é substituída por ato complexo, mediado e é representada da seguinte forma:

Figura 1 – Representação da Mediação na Teoria de Vygotsky



Fonte: Vygotsky, 2007, p. 33

Vygotsky (2007) também estabelece que na mediação há dois tipos distintos de mediadores: instrumentos e signos. Apesar de possuírem funções semelhantes têm aplicações distintas:

O uso de instrumentos e o uso de signos compartilham algumas propriedades importantes; ambos envolvem uma atividade mediada. Porém eles também se distinguem; os signos são orientados internamente, segundo Vygotsky uma maneira de dirigir a influência psicológica para o domínio do próprio indivíduo; os instrumentos, por outro lado, são orientados externamente, visando o domínio da natureza. A distinção entre signos e instrumentos é um bom exemplo da capacidade analítica de Vygotsky ao estabelecer relações entre

aspectos similares e distintos da experiência humana. (VYGOTSKY, 2007, p. 159 - Posfácio - VERA JOHN-STEINER E ELLEN SOUBERMAN).

Nesse sentido, os signos são recursos das funções psicológicas superiores que agem nos processos psicológicos orientados para e pelo próprio indivíduo, enquanto os instrumentos são recursos externos ao indivíduo com o objetivo de transformar o meio.

O terceiro conceito chave é sobre a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**. Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento do aprendizado de uma pessoa pode ser definido como sendo a distância entre o nível real e nível potencial. A zona de desenvolvimento real é o estágio em que a pessoa soluciona problemas de forma autônoma e a zona de desenvolvimento potencial é o estágio em que a pessoa está pronta para compreensão de problemas mais complexos, mas necessita do apoio de um mediador.

Zona de Desenvolvimento Proximal: Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiro mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Oliveira (2002) explica que, para uma pessoa ser considerada apta para executar determinada atividade, ela deveria demonstrar que tem competências necessárias de realizá-la de maneira totalmente independente, sem o auxílio de outra pessoa. Essa é a situação descrita por Vygotsky como sendo a zona de desenvolvimento real. Para compreender de forma plena o desenvolvimento do aprendizado, é preciso considerar além do nível de desenvolvimento real de uma pessoa, o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, não é alguém que foi capaz de realizar no passado – conhecimento consolidado –, mas o que esse alguém será capaz de realizar quando estiver diante de uma situação nova, de circunstâncias mutáveis, que requerem novos comportamentos e atitudes, mas com o apoio de outro com conhecimento da atividade e mais experiente.

Vygotsky (2007) esclarece sua hipótese dizendo que esse fenômeno ocorre porque o aprendizado e o desenvolvimento não caminham juntos, ou seja, os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de

aprendizado. O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta que o processo de aprendizado, conseqüentemente essa cadência distinta entre ambos resulta nas zonas de desenvolvimento proximal.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE FREINET E VYGOTSKY E O TRABALHO EM GRUPO

Após essa visão panorâmica dos princípios da pedagogia de Freinet e das teorias de Vygotsky, cabem algumas considerações relevantes acerca das relações entre suas ideias e o trabalho em grupo.

Freinet e Vygotsky dialogam com muita sintonia com a concepção sociointeracionista de aprendizagem. Ambos consideram que a interação social favorece a aprendizagem, que as metodologias e as experiências de aprendizagem precisam ser estruturadas de modo a propiciar a colaboração e a troca de informações, visando a busca conjunta do conhecimento.

A aprendizagem é uma experiência social e o professor deve mediá-la, utilizando estratégias que estimulem a busca pelo conhecimento e levem os alunos a se tornarem independentes, assim como, criando a cada evento, novas ondas de desenvolvimento potencial.

O trabalho em grupo pode ser uma estratégia de aprendizagem que estimule esses princípios, pois permite que o aluno estruture seu conhecimento em grupo com participação ativa e colaboração dos colegas. Sua utilização deve possibilitar a criação de ambientes participativos e colaborativos, que proporcionam constantes desafios.

Os estudos referenciados de Freinet e Vygotsky mostram-se muito adequados às atividades colaborativas e à troca de ideias por meio da interação social. São propostas que podem transformar as circunstâncias do aprendizado em sala de aula e estabelecer novas possibilidades nas relações socioculturais, uma vez que valorizam as responsabilidades e competências de cada aluno, reconhecendo o êxito de cada um na atividade desenvolvida, a maturidade no tratamento e na correção dos erros. Ao mesmo tempo possibilita novos horizontes.

3 FREINET E VYGOTSKY, CONTEMPORÂNEOS DE UMA NOVA ESCOLA

Freinet (1896-1966) e Vygotsky (1896–1934), foram contemporâneos e como já visto, Freinet viveu na França, enquanto Vygotsky, Bielorrússia, no Leste Europeu, apesar dos contextos social, cultural, político e econômico distintos é possível perceber complementariedade em suas ideias e propostas, indicando que o desenvolvimento humano acontece pela interação social. As linhas de pensamento deles podem ser consideradas como peças que formam um conjunto maior de ideias composto por pensadores de sua época, compondo um processo de mudanças que começam a transformar o ideário da educação do final do XIX e avança pelo século XX, influenciando inclusive os modelos da educação atual.

A história é a interpretação da ação transformadora do homem no tempo. A pedagogia é a teoria crítica da educação, isto é, da ação do homem quando transmite ou modifica a herança cultural (ARANHA, 1996, p. 15).

Aranha (1996) apresenta de forma concisa a história da educação e suas principais características, cuja linha do tempo traçada empregada nesta análise compreende o período entre segunda metade século XIX até a primeira metade do século XX.

3.1 A EDUCAÇÃO NO FINAL DO SÉCULO XIX

A Europa, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), entra em um processo de reconstrução dando início a um intenso desenvolvimento industrial e econômico. Observa-se o avanço do capitalismo e a urbanização de forma acelerada, a escola precisava se adaptar para atender às demandas do novo mercado, que buscava qualificar melhor o profissional devido à maior complexidade do trabalho, exigindo uma mão de obra mais especializada e habilitando o trabalhador a lidar melhor com a tecnologia da época. Nesse período, acontece a universalização da escola secundária clássica para a elite burguesa e a técnica para a formação do trabalhador. Vivendo o comunismo, o Leste Europeu enfrenta sucessivas crises financeiras, criando um ambiente de acentuada desigualdade entre os camponeses e a nobreza, proprietária de terras. Essa situação gerou vários movimentos, decorrentes da imposição do

sistema de governo, os quais eram reprimidos pelo uso da força, comandados pelos líderes dos países onde essas situações ocorriam.

O modelo de educação, que se expandiu ao longo dos séculos XVIII até meados do século XIX, surge, segundo Barroso (2001), da necessidade de adaptar ao ensino coletivo, as modalidades tradicionalmente usadas no ensino doméstico, baseada na relação face a face entre o mestre e o discípulo, um modelo que se perpetuou na centralidade do professor, responsável pela transmissão do conhecimento. Apesar de hierárquico e autoritário, o modelo sustentava o contexto da Revolução Industrial (1760-1840) que atendia a demanda de crescimento demográfico e a urbanização.

A adoção do “modo simultâneo” (século XVIII) e do “modo mútuo” (século XIX) corresponde à introdução de critérios de racionalidade no trabalho pedagógico que são ditados por duas ordens de razão. Por um lado, o próprio crescimento de efetivos que eram escolarizados em conjunto, como resultante da difusão do ensino das primeiras letras. Por outro lado, a necessidade de fazer da organização da escola um instrumento de inclusão de valores e normas sociais que enquadrasse o próprio processo de escolarização das classes populares e sua preparação para o trabalho fabril (com os primórdios da Revolução Industrial). (BARROSO, 2001, p. 68).

A partir da segunda metade do século XIX, esse modelo de educação que caracterizou as instituições escolares passou a ser questionado por educadores como Maria Montessori (1870-1952), na Europa, e John Dewey (1859-1952), nos Estados Unidos. O acesso à escola é reivindicado como direito e atribuída à educação a responsabilidade formar cidadão, cientes de direitos e deveres e capazes de exercê-los perante a sociedade.

É um processo de mudança que ganha força com o desenvolvimento dos estudos de psicologia sobre aprendizagem e do desenvolvimento humano, aumentando as críticas ao modelo educação tradicional e que ganha adesão de outros educadores que querem incentivar a participação de forma mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem, que, assim como Freinet, valorizam a experiência que aluno traz consigo e os conhecimentos anteriores à aprendizagem escolar.

Aranha (1996) observa que o pensamento pedagógico do século XIX sofre influências não só pelas alterações econômicas e sociais, como também

pelo estágio em que se encontram a filosofia e as ciências, só assim é possível compreender como essas ideias repercutiram no delineamento de um novo projeto educacional, voltado para o desenvolvimento de um ser humano que pensa e age de forma autônoma.

São vários os pensadores e pedagogos que tiveram influências nesse período, Aranha (1996) destaca alguns deles, conforme a linha do tempo a seguir.

- Augusto Comte (1798-1857): da corrente positivista, defende que o ser humano passa por diversos estágios até chegar ao “estado positivo” caracterizado pela maturidade do espírito humano.
- Herbert Spencer (1820-1903): além da influência do positivismo, incorpora às suas ideias o evolucionismo de Darwin. Para ele, a educação, assim como tudo no mundo, sofre um processo evolutivo em que se revela as potencialidades humanas.
- John Stuart Mill (1806-1873): faz uma reavaliação da concepção positivista que afirma a superioridade da ciência sobre todas as outras formas de compreensão humana da realidade ao dar ênfase para a importância das ciências sociais como a história, a economia, o direito etc., o qual sempre demonstrou interesse por melhores condições de vida.
- Hegel (1770-1831): um dos mais importantes pensadores do século XIX, afirma que a filosofia do devir constitui na síntese dialética do ser e do não ser, pois tudo o que existe é contraditório e, portanto, sujeito a desaparecer, o que constitui um elemento de constante renovação. Enquanto os filósofos anteriores a ele preocupavam-se em afirmar ou rejeitar a capacidade da razão em alcançar a verdade absoluta, argumentava que a razão é histórica. Para Hegel, a educação é um meio de espiritualização do homem, cabendo ao Estado a iniciativa neste sentido. “Só no Estado tem o homem a existência racional. Toda educação se dirige para que o indivíduo não continue a ser algo subjetivo, mas se faça objetivo no Estado” (apud ARANHA, 1996, p. 141).

- Pestalozzi (1746-1827): afirmava que o indivíduo é um todo, composto por partes (espírito, coração, mão) que devem ser cultivadas para o desenvolvimento do conhecer, do querer e do agir, por meio da qual se dá o aprimoramento da inteligência, da moral e da técnica. Em face disso, valorizava a os métodos para a organização do trabalho manual, intelectual, partindo da vivência intuitiva, para só depois alcançar os conceitos. É considerado um dos defensores da escola popular extensiva a todos. Defende que ao povo não se destina apenas a simples instrução, mas a formação completa, pela qual cada um é levado a plenitude do seu ser.
- Froebel (1782-1852): estudou sobre os filósofos idealistas e no campo da pedagogia, seguia muitas ideias de Pestalozzi. Na educação infantil, afirmava ser os primeiros anos de vida fundamentais na formação de uma pessoa. Defendia a atividade lúdica na aprendizagem, devido ao valor funcional do jogo no desenvolvimento sensório-motor.
- Herbart (1776-1841): desenvolve uma pedagogia social e ética com a finalidade de formar o caráter moral por meio do esclarecimento da vontade, que se alcança pela instrução. A educação moral (formação da vontade) não se separa da instrução (formação intelectual), supondo uma unidade das atividades mentais do querer e do pensar. Segundo este, a conduta pedagógica segue três procedimentos básicos: o governo, como forma de controle da agitação infantil, inicialmente feito pelos pais, depois pela escola a fim de submeter às regras do mundo adulto; a instrução, como procedimento principal da educação, supõe o desenvolvimento dos interesses; e a disciplina: procedimento básico da conduta pedagógica que mantém firme a vontade educada no propósito da virtude.
- Marx (1818-1883) e Hegel (1820-1895): sem considerar as possíveis diferenças entre suas ideias, mas a complementariedade entre elas, os dois estabelecem as bases do materialismo histórico

e dialético. De acordo com Marx (VIGOTSKY, 2007), mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana (consciência e comportamento). O mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem a sua raiz na sociedade e na cultura. De acordo o materialismo dialético é utópico pensar que a educação por si pode transformar o mundo, é necessário a socialização do ensino por meio de uma escola pública sem a distinção entre formar e profissionalizar, que valorize o pensar e o fazer e que o saber esteja voltado para a transformação do mundo, centrada na conscientização da classe oprimida (ARANHA, 1996).

A relação não é exaustiva, mas, sem dúvida, é possível ter um delineamento do pensamento desses teóricos que colocam em questionamento os paradigmas socioculturais contidos no contexto político e econômico do século XIX, enfatizando a relação entre a educação e o bem-estar social, a estabilidade, o progresso e a capacidade de transformação do ser humano.

3.2 A EDUCAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Segundo Schwab (2016), o período entre o final do século XIX até o final da Segunda Guerra Mundial, praticamente na primeira metade do século XX, é marcado pelos acontecimentos da Segunda Revolução Industrial, O mundo passa a vivenciar transformações profundas na indústria química, do aço, do petróleo e, principalmente, da energia elétrica, com a qual se tornou possível ampliar tanto o desenvolvimento industrial como a produção em larga escala.

Aranha (1996) comenta que, na Europa, a livre concorrência – liberdade de competir de forma correta e honesta, apoiada por uma regulamentação e sem uso de meios ilegais – é substituída pela formação do capitalismo de monopólios, aumentando, no início do século XX, a concentração de renda e as conseqüentes diferenças sociais. O ambiente político e econômico fica tenso entre as grandes nações, resultando com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), em paralelo acontece a Revolução Russa de 1917, dando início ao primeiro governo socialista inspirado no

marxismo. A grande influência dos Estados Unidos na economia provoca impacto no mundo, sobretudo com a quebra da Bolsa de Nova York em 1929. Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os Estados Unidos assumem de vez a liderança na economia mundial.

Os avanços da ciência e tecnologia, bem como o caos trazido pelos conflitos das guerras e revoluções, tiveram influências diretas nos processos educacionais com impactos no papel e na responsabilidade da escola e do professor e na própria concepção que se tinha até então do aluno. Segundo Aranha (1996), trata-se de um período de crise não apenas nos aspectos políticos, econômicos e sociais, assim como a própria humanidade se encontrava numa fase de transição para uma nova era, que exigia novos valores e paradigmas e, de maneira geral, as propostas educacionais se reafirmaram, apontando para a necessidade da escola pública, leiga, gratuita e para todos.

É, portanto, uma fase importante para a educação em que ocorre a expansão do ensino e a necessidade da implementação de legislações a fim de regulamentar o processo educacional e atender as necessidades socioeconômicas de forma mais eficaz com a expansão de três graus educacionais – elementar, secundário e superior – da rede escolar. Barros (2001) cita essa fase como o início da criação, estruturação e regulamentação dos sistemas públicos de ensino, com a ampliação da oferta escolar e a imposição da escolaridade obrigatória, sob o apoio do Estado, embora sem a efetividade adequada.

A escola massificou-se, mas em se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alongamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos. (BARROSO, 2001, p. 84).

Esse é um período significativo para a educação, Aranha (1996) destaca pensadores que estavam repensando educação:

- Émile Durkheim (1858-1917): traz um ponto de vista interessante do caráter social da educação, que deve satisfazer, antes de tudo, a necessidades sociais. Toda educação consiste

num esforço contínuo para impor a criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais a criança não teria espontaneamente chegado.

- Watson (1878-1958) e Skinner (1904-1990): representantes do Behaviorismo, psicologia comportamentalista que tem como base em mecanismos do reflexo condicionado. Ambos tiveram grande influência na pedagogia. Skinner, por exemplo, desenvolveu a técnica da instrução programada.
- Wolfgang Kohler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941): pioneiros da Gestalt, que tem como base a fenomenologia. Para a fenomenologia toda consciência é intencional, ou seja, não existe pura consciência, separada do mundo porque esta tende para o mundo, pois toda consciência é consciência de alguma coisa. As aplicações das descobertas gestaltistas na educação são relevantes por recusar o exercício mecânico no processo de aprendizagem. De nada adiantam as memorizações por simples repetição, se não houver o esforço do aluno para compreender a situação vivida em seus múltiplos aspectos.
- William James (1842-1910): representante do pragmatismo, ou seja, um método pelo qual o significado dos conceitos é depurado pelos fatos e pela experiência. O pragmatismo contrapõe-se ao conhecimento puramente teórico, pois privilegia a prática e a experiência.
- John Dewey (1859-1952): representante da escola progressista, teve influências do pragmatismo. Para Dewey, o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência. As ideias são hipóteses de ação e são verdadeiras à medida que funcionam como orientadoras da ação.

Nesse contexto, compreendido entre o final do século XIX e início do século XX, surge o movimento da Escola Nova ou Escolanovismo, no esforço de superar a escola tradicional, hierarquizada e centrada no professor,

introduzindo métodos ativos na educação, mais adequados à concepção interacionista e visando uma formação integral do aluno.

Representantes desse movimento que propunham uma escola com métodos ativos, como, por exemplo: Maria Montessori (1870-1952), que estimula a atividade livre concentrada, baseada no princípio da autoeducação, método intensamente ativo, cabendo ao professor dirigir a atividade; e Ovide Decroly (1871-1932), ao observar que o adulto é capaz de analisar e separar o todo em partes, mas a criança tende para as representações gerais, de conjunto, ou seja, percebe os fatos e as coisas como um todo. As pessoas aprendem como uma totalidade que percebe, pensa e age conjuntamente.

Enquanto isso, segundo Houston (2013), a teoria socialista, representado por Antonio Gramsci (1891-1937), um dos neomarxistas que faz uma leitura crítica sobre o marxismo e percebe a importância estratégica da mudança de eixo do tripé economia, política e estado para um novo eixo composto pelo tripé da cultura, filosofia e arte. Ele desenvolve importantes reflexões para a compreensão do papel intelectual na cultura de modo geral e especificamente na educação. Nos países em que aconteceu a revolução socialista, o enfoque está numa educação popular para todos, alicerçado nas teorias marxistas, valorizando o trabalho coletivo, a auto-organização dos alunos e a relação entre a escola, a vida e os trabalhos intelectual e manual.

São vários os intelectuais que marcam e influenciam a história da educação e é nesse cenário que Freinet e Vygotsky desenvolvem suas ideias e buscam colocá-las em prática em meio a tantas adversidades. Freinet dá ênfase a uma pedagogia que valoriza o trabalho e a cooperação como elementos essenciais do processo educativo, ao passo que Vygotsky é um teórico que aborda a aprendizagem como um processo sócio-histórico.

3.1 FREINET, VYGOTSKY E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Uma das características da Escola Nova, defendidas por Freinet (1998), é justamente a preocupação com o trabalho, embora ressalte que o trabalho na escola não se reduz a simples profissionalização, mas se insere numa proposta de formação humana mais abrangente, voltada para os valores individuais e, sobretudo, sociais. Freinet (2004), na sua longa experiência como

professor, luta contra as práticas tradicionais do ensino público francês, defende que a verdadeira fraternidade é a que nasce do trabalho, por isso, valoriza a atividade manual e a de grupo, que estimulam a cooperação, a iniciativa e a participação.

Legrand (2010) conta que a sua dedicação à causa popular e o senso de justiça social, levaram-no a desenvolver uma proposta educacional que propiciasse a libertação intelectual da classe operária.

Sua habilidade organizacional e sua tranquila tenacidade em meio às piores dificuldades físicas, psicológicas e, mais frequentemente, financeiras; sua cultura e sua curiosidade sempre alerta perante tudo o que pudesse supor inovações técnicas e conceituais; enfim, seu amor pela humanidade e sua cordialidade, que impressionavam a todos os que o conheceram, entre os quais tenho a honra de me incluir. (LEGRAND, 2010, p. 15).

Legrand (2010) salienta ainda que as inovações pedagógicas desenvolvidas por Freinet têm uma relação peculiar com sua própria personalidade e, por isso, adquirem um significado especial. Conforme suas palavras: “Sua pedagogia foi pensada como uma atividade concreta, vivenciada como “técnicas de vida”, segundo suas próprias palavras, a serviço da libertação dos homens. (LEGRAND, 2010, p. 15).

Paralelamente, o momento histórico vivido por Vygotsky teve grande relevância para o desenvolvimento de seu pensamento, tendo sido caracterizado pela influência marxista do método dialético e contribuiu para definir o trabalho ao qual se dedicou, na busca por reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana ao longo de um processo sócio-histórico (VYGOTSKY, 2007). O método dialético é um dos pontos que fundamenta a teoria de Vygotsky, o qual Marx (2004), analisa o movimento dos contrários, em que, para cada tese, há uma negação (antítese), que gera uma síntese. Essa síntese não é meramente a soma dos dois momentos anteriores, mas sim um novo produto, uma nova tese, que também será negada (MARX, 2004).

Aranha (1996) esclarece que Vygotsky, no desejo de ir além nas discussões sobre as características da inteligência humana, buscou privilegiar os estudos das operações superiores, tais como: o pensamento abstrato, a memorização ativa e as ações intencionais. Ao analisar os fenômenos da linguagem e do pensamento, busca compreendê-los dentro do processo sócio-histórico, no qual é essencial a ação do outro a fim de que os conceitos sejam desenvolvidos e passem por constantes transformações. Portanto, fazem-se necessários a colaboração e o estímulo ao trabalho para que haja uma transformação intrapessoal.

A teoria de Vygotsky proporciona uma reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, por meio de um resgate histórico do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, a partir da interação do indivíduo com o outro e o meio onde ele se insere. (MATOS; THIENGO; SOUZA, 2015, p. 277).

É desse turbilhão de acontecimentos que este trabalho se apropria de ideias e conceitos desenvolvidos por Freinet e Vygotsky para inseri-los no tema da pesquisa, visto que a educação representa um processo que vem sendo construído e está em constante evolução ao longo da história. Neste viés, não se adota aqui necessariamente o modelo por eles desenvolvidos, mas os princípios contidos em suas ideias. Não há um conceito de “homem universal” que sirva de modelo para os educadores como afiança Aranha (1996).

Se o homem é o resultado desse devir, do processo pelo qual constrói a cultura e a si próprio, é impossível pensar em uma natureza humana com características universais e eternas. Não há um conceito de “homem universal” que sirva de modelo para os educadores, Melhor seria referirmo-nos a uma condição humana, resultante do conjunto das relações sociais, mutáveis no tempo. Ou seja, não compreendemos o homem fora de sua prática social, porque esta, por sua vez, se encontra mergulhada em um contexto histórico-social concreto. (ARANHA, 1996, p 15).

4 TRABALHO EM GRUPO: UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, inicialmente, serão apresentadas as concepções de aprendizagem e as diferentes abordagens do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, a organização social da classe e as diversas formas de agrupamentos, considerando-se não só o tipo de aprendizagem

como também o conceito de trabalho em grupo e suas principais características.

4.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

Para discutirmos o conceito de trabalho em grupo com a intenção de encontrar caminhos que promovam a aprendizagem, apresentaremos três explicações – que vêm do campo da filosofia – a respeito de como construímos conhecimento, ou seja, como o ser humano aprende determinado conteúdo.

Estudos sobre aprendizagem têm sido amplamente discutidos por educadores, psicólogos, sociólogos, entre outros profissionais e pensadores, cada qual com interesses e objetivos específicos. Essas diversas motivações colocam na pauta da educação variadas maneiras de entender e aplicar teorias da aprendizagem, bem como iniciativas para o desenvolvimento de outras e novas teorias. Algumas delas focalizam o aspecto comportamental, enquanto outras, o aspecto cognitivo da aprendizagem.

De acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional. Podem-se verificar, dessa forma, vários tipos de reducionismo: numa abordagem humanista, por exemplo, a relação interpessoal é o centro, e a dimensão humana passa a ser o núcleo do processo ensino-aprendizagem; numa abordagem comportamentalista, a dimensão técnica é privilegiada, ou seja, os aspectos objetivos, mensuráveis e controláveis do processo são enfatizados em detrimento dos demais. Apesar, no entanto, de constituírem formas de reducionismo, estas propostas são explicativas de determinados aspectos do processo ensino-aprendizagem, não podendo ser desconsideradas (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

Mizukami (1986) diz ainda que as teorias de conhecimento em que se fundamentam as diversas linhas psicológicas e de onde surgem os posicionamentos podem ser consideradas como possíveis combinações e variações, conforme três características: o primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto. Todo fenômeno essencial, seja ele biológico, sociológico, psicológico, tem necessariamente uma relação do sujeito com o ambiente, ou seja, é resultado de um posicionamento epistemológico que se assume entre o sujeito e o meio.

Para entender os pontos centrais da natureza da aprendizagem vamos nos reportar a várias correntes de pensamento que se desenvolveram e se definiram para os modelos educacionais que tiveram suas origens na filosofia.

Segundo Mizukami (1986), a corrente empirista, denominada de primado do objeto, parte do princípio de que o indivíduo é uma “tábula rasa”, um ser absolutamente passivo, uma folha em branco. O conhecimento é algo externo ao sujeito: o que se descobre, no caso, o objeto, já se encontra fora do sujeito. Na aprendizagem, o professor representa a transmissão do conhecimento e do saber. O aluno só consegue “adquirir” conhecimento pelas aulas ministradas pelos mestres.

Na corrente inatista ou nativismo, apriorismo, denominado de primado do sujeito, parte do princípio de que o ser humano já nasce com o saber, ou seja, o saber é inato ao indivíduo. Na aprendizagem, as formas de conhecimento estão predeterminadas no indivíduo. Esse conhecimento, entretanto, está em estado latente, cabendo ao professor, tão somente, retirá-lo dos alunos, e estimulá-los para que para que eles se desenvolvam.

O interacionismo, dado pela interação do sujeito com o objeto, parte do princípio de que a origem do conhecimento está na interação entre o indivíduo e o meio. Não se pode separar o processo de ensino, do processo de aprendizado, ambos se dão em conjunto. Nessa perspectiva, considera-se o ser humano como sendo um sujeito que já traz consigo algum conhecimento. Esse conhecimento prévio deve ser aproveitado no processo de ensino-aprendizagem. A participação ativa do aluno diante do conteúdo é essencial, portanto, não basta somente ter contato com o conhecimento para adquiri-lo: é preciso "agir sobre o objeto e transformá-lo".

As concepções de aprendizagem podem, na prática, ser comparadas entre si sob as perspectivas do professor, do aluno e de suas respectivas propostas pedagógicas, conforme tabela a seguir.

Tabela 1 – Comparação entre as Concepções de Aprendizagem

Concepção	Empirista	Inatista	Interacionista
Professor	Conhecedor do assunto. Transmite seu conhecimento de forma objetiva e clara para o aluno.	Oferecer condições para que o aluno se desenvolva dentro das possibilidades que já possui.	Interagir com o aluno, valorizando o conhecimento prévio que ele traz. Há troca de informações.
Aluno	Receptor passivo de informações, cumpridor de ordens.	O aluno é centro e o professor tem “baixa intervenção”. Depende da predisposição individual para a aprendizagem.	O aluno é ativo em seu processo de construção de conhecimento; deve ser respeitado em seu desenvolvimento individual e espontâneo.
Proposta Pedagógica	Organização de estímulos para a obtenção de respostas a serem premiadas ou reforçadas. Planejamento centrado nos conteúdos e nas condições, bem como ferramentas externas ao aluno para levá-lo a mudanças de comportamento.	O ensino é organizado a partir de uma “pseudo autonomia” do aluno diante de um conhecimento, não enfatizando o papel de um mediador na consecução dos objetivos pedagógicos.	Valorização da compreensão do processo de resolução de dado problema ao invés do mero resultado, enfocando os aspectos qualitativos da inteligência e da forma como cada sujeito vai dando significado à realidade circundante.

Fonte: autor – extraído e adaptado pelo autor

Das concepções apresentadas, a linha interacionista é a que apresenta maior aderência aos princípios relacionados ao trabalho em grupo e dialogam com a proposta pedagógica de Freinet e as teorias de Vygotsky.

Elias (1997), ao estudar textos de Freinet, observou que a aprendizagem está voltada para o desenvolvimento do conhecimento de forma coletiva. Sua pedagogia tem como eixo de sustentação a prática e a cooperação. As pessoas são naturalmente seres sociáveis e agentes formadores da sua história que buscam dar sentido às suas atividades e à ideia de trabalho em grupos. O ser humano tem uma estrutura complexa e seu desenvolvimento está estabelecido na sua história individual e social (ELIAS, 1997).

A escola deve colocar à disposição do aluno o meio para, depois, organizar, sistematizar enriquecer ou ampliar suas experiências; deve criar situações desafiadoras que despertando curiosidade, a levem a pensar, mas não sem, antes, procurar resolver. Método natural, qualquer criança pode retirar na natureza seus ensinamentos. (ELIAS, 1997, p. 35).

Oliveira (2002), estudiosa da Vygotsky, afirma que, para o autor, a aprendizagem é processo pelo qual a pessoa adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e outras pessoas. Menciona também que a relação das pessoas com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada. Aprender e ensinar nas relações interpessoais, tais como no trabalho em grupo, faz buscar apoio conceito de mediação de Vygotsky em que Oliveira (2002) cita que a mediação é representada por um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. A relação da pessoa com o mundo não é uma relação direta, mas, na sua essência, é uma relação mediada. Entre ela e o mundo à sua volta existem elementos mediadores que auxiliam a atividade humana.

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

Sob essa perspectiva, Freinet e Vygotsky dialogam com suas práticas e teorias de modo que o conhecimento vai sendo construído com a participação do outro e do meio social. Suas teorias trazem luz para a importância das experiências e interações sociais: o conhecimento é adquirido nas trocas e cooperação mútua.

É interessante notar as conexões entre as teorias de Vygotsky e as técnicas pedagógicas de Freinet, que têm base em princípios fundamentais como a aprendizagem de forma colaborativa, o desejo de expressão e o desenvolvimento como resultado de um processo sócio-histórico e cultural. Os dois autores enfatizam o papel da linguagem e da aprendizagem no desenvolvimento do indivíduo que interage com o meio.

No trabalho em grupo, os alunos tendem a desenvolver de forma coletiva o conhecimento e aplicá-lo na solução de um problema e, mesmo que inconscientemente, utilizam competências de maneira complementar, adaptando-se aos diferentes estilos comportamentais e psicológicos. Além disso, possuem histórico de vida e formação que podem dar contornos diferentes aos resultados e ao desempenho de um grupo, influenciando direta ou indiretamente a aprendizagem.

Zabala (1998), formado em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona, referindo-se à concepção construtivista, ressalta que aprendizagem é uma construção pessoal e social. Esta construção, por meio da qual o aluno pode atribuir significado a um determinado objeto de ensino implica a sua ação, sua disponibilidade e seus conhecimentos prévios.

O aluno precisa ser orientado a ser protagonista do seu aprendizado, não havendo espaço para sua passividade no sentido de que sua contribuição é relevante e imprescindível para a construção do seu conhecimento. Na perspectiva do professor que utiliza essa forma/metodologia de ensino, é interessante compreender como ele percebe e entende esse contexto e trabalha as relações causais entre a interação social e o desenvolvimento cognitivo do aluno e do grupo.

Nesse sentido, o professor é o referencial em experiência. Ele pode conduzir os alunos a uma reflexão crítica de mundo, imaginar e explorar as possibilidades que os cercam e levar a uma compreensão de como tudo impacta o seu desenvolvimento e aquisição de conhecimento.

A organização tradicional das instituições escolares torna difícil a criação de culturas e estruturas colaborativas abertas na escola. No entanto, cada vez mais, considera-se que essas estruturas devem permear todo o sistema escolar, facilitando a participação e compromisso ativo dos professores em relação às circunstâncias dinâmicas e em constante transformação que enfrenta seu trabalho (PARRILA e DANIELS, p. 17, 2004).

Ao professor cabe também o papel de criar situações de aprendizagem para os grupos de trabalho para que sejam auxiliados mutuamente na construção do conhecimento, tanto na troca entre os alunos e entre ele (professor) e os alunos.

Para tal, a formação de um professor deve ser compreendida como um processo contínuo, permanente e, principalmente, dinâmico, considerando-se a velocidade das mudanças e complexidade do mundo contemporâneo. Nesse contexto, o trabalho de grupo, como estratégia de aprendizagem, pode favorecer o desenvolvimento cognitivo e social do aluno.

4.2 Trabalho em grupo: alguns fundamentos

Zabala (1998) dedica um dos capítulos do seu livro *Prática Educativa: como ensinar*, para analisar as diferentes formas de organização social da sala de aula vivenciadas na escola, e sua relação com o processo de aprendizagem. Ele conta que, historicamente, as pessoas eram formadas pela sociedade e integradas a ela por processos individuais, pelos próprios pais em casa ou em oficinas por meio de mestres artesãos. As classes mais privilegiadas tinham acesso a outros conhecimentos, tais como a leitura e a escrita, inclusive outros saberes, mas sempre de forma individualizada.

Há um momento na história em que se considera necessário difundir o ensino para a população em geral; é nesse momento que se apresenta a necessidade de resolver o problema de como ensino pode alcançar um grande número de pessoas ao mesmo tempo. É no final do século XIV que se definem formas de organizar os alunos em grupos de 50 a 60, dependentes de um professor/tutor ou até de diversos professores. Assim surgem as primeiras formas de grupos: temos um modelo que torna comum até os nossos dias.

No início do século XX, surgem outras formas de organização da escola e conseqüentemente no jeito de se formarem grupos, alterando o modelo único vigente: grupos fixos e móveis, equipes de trabalho, grupos homogêneos e heterogêneos, oficinas, “cantos”, estudos individualizados, etc.

A chegada de novos e diferentes modelos de organização da escola e de grupos vem em resposta às novas demandas do ensino, às diferentes concepções de aprendizagem e aos conhecimentos psicopedagógicos. Diante desse contexto, surgem os argumentos a favor do trabalho em grupo como forma de promover a socialização e a cooperação, para atender aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, para resolver problemas de dinâmica social, para tornar possível a aprendizagem entre grupos semelhantes de pessoas.

Como qualquer uma das outras variáveis metodológicas, as diferentes tendências de organização social das instituições educacionais e da classe têm sido determinadas mais pelo costume e pela história do que por uma reflexão fundamentada das ações escolhidas em cada momento. Assim, encontramos escolas e professores que mantiveram a todo custo os modelos herdados, e outros que foram mudando, quase de forma compulsiva, conforme tendências do momento. (ZABALA, 1998, p. 113).

Zabala (1998) observa, contudo, que os traços culturais da sociedade e do próprio sistema escolar são fatores que dificultam a implementação de forma mais eficiente e eficaz do processo de ensino-aprendizagem. Sem dúvida, estas observações podem se tornar um desafio para as Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente no que diz respeito ao elevado número de alunos por sala, problema relacionado ao sistema escolar em si, pois além de não haver um limite de alunos por sala o número também varia muito de uma IES para outra. Isto não é um problema somente para o professor, mas também para o aluno, pois acentua a desigualdade na qualidade do ensino e compromete o processo de aprendizagem, seja em aulas expositivas ou metodologias ativas.

No portal do MEC, confirma-se que não há nenhuma norma que defina o número de alunos por sala, o MEC apenas ressalta que a adequação entre o espaço físico e o número de discentes é um item a ser conceituado no momento da renovação do ato autorizativo do curso. O portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é apoiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo, também foi consultado, no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, adotado pelo Inep, com última atualização datada de outubro de 2017, verifica-se que o documento também é omissivo quanto a essa questão. No **Indicador 1.20 – Número de vagas**, que trata do número de vagas por curso, o conceito nível 3 – Satisfatório – é atribuído quando “O número de vagas para o curso está fundamentado em estudos quantitativos e qualitativos, que comprovam sua adequação à dimensão do corpo docente (e tutorial, na modalidade a distância) e às condições de infraestrutura física e tecnológica para o ensino e a pesquisa (esta última,

quando for o caso)”. No **Indicador 3. 4 – Salas de aula**, o conceito nível 3 – Satisfatório – é atribuído quando “As salas de aula atendem às necessidades institucionais e do curso, apresentando manutenção periódica, conforto e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas”.

Portanto, não há uma regulamentação para a quantidade de alunos por sala e a definição da quantidade alunos por sala é de responsabilidade da direção da IES, devendo prevalecer o bom senso e cabe a equipe de avaliadores do Inep verificar *in loco* se as condições de infraestrutura físicas da IES avaliada estão adequadas, também com base no bom senso do avaliador. O bom senso de Freinet (1996) explicita no item 25 de suas Invariantes Pedagógicas que “A sobrecarga das salas de aula é sempre um erro pedagógico”, no entanto, as bases em que o sistema de ensino das IES estão estruturadas não permite adotar a recomendação de Freinet.

Zabala (1998) analisou, de modo genérico, as diferentes formas de organização social dos alunos na escola e sua relação com o processo de aprendizagem, sobre as quais traz orientações ponderadas e recomendações que podem atenuar as questões sobre o uso mais adequado das diversas metodologias de ensino, considerando inclusive a quantidade de alunos por sala. Nas variadas formas de agrupamentos, o referido autor apresenta questões relacionadas à homogeneidade e à heterogeneidade dos grupos, vantagens e desvantagens das formas de agrupamentos e recomendações de didática e de conteúdo para cada tipo de grupo. Convém notar que as observações de Zabala (1998) independem de época.

Existem vários tipos de formação de grupos de alunos e de organização das atividades às quais a escola e o professor podem recorrer. Os tipos de agrupamentos, assim como as atividades a serem usadas pelo professor – aderentes à forma de gestão de escola – devem levar em conta se o processo de aprendizagem é mais adequado para atingir os objetivos, levando em consideração que cada tipo de grupo permite certas possibilidades e potencialidades educativas diferentes.

As formas de organização em grupos apresentam as seguintes configurações:

- a) Grupo/escola:** é a configuração básica da estrutura social da escola e é determinada por suas diretrizes de gestão e de atividades que desenvolve. São de responsabilidade do grupo/escola, também denominado de **grande grupo**, as atividades gerais para todos; comemorações cívicas e folclóricas, atividades esportivas, culturais e sociais.
- b) Grupo/classe fixo:** é forma convencional de se organizar grupo de alunos por sala de aula geralmente da mesma faixa etária. São grupos mais estáveis, pois os alunos permanecem juntos durante o ano letivo e por vezes até o final do ciclo, o que favorece as relações interpessoais, cooperação e uma dinâmica de aprendizagem de apoio entre eles. No grupo/classe fixo, também podem ser encontradas atividades do grande grupo – exposições, assembleias, debates, etc. – e atividades organizativas, de convivência, trabalho, estudo, avaliação, etc.
- c) Grupo/classe móvel ou flexível:** são grupos organizados também por sala de aula, mas são diferentes conforme a atividade ou a matéria. Esta forma de agrupamento é comum em escolas que adotam o sistema de crédito por disciplina ou disciplinas opcionais. Nesse formato de grupo, um aluno pode fazer parte de um ou mais grupos móveis ou flexíveis, conforme a grade curricular que precisar cumprir. Nessa modalidade, existe a possibilidade de se ampliar a rede de colegas e a capacidade de resposta aos diversos interesses e competências dos alunos. As mesmas atividades aplicadas no grupo/classe fixo também podem ser aplicadas ao grupo/classe móvel flexível.

Além das diferentes formas e características dos grupos – grande grupo, grupo/fixo e grupo/classe móvel – no âmbito da escola, há também estratégias para se organizarem as atividades em sala de aula em equipes fixas e equipes móveis ou flexíveis e atividades individuais.

d) Equipes Fixas: grupos de cinco a oito alunos durante um período de tempo determinado (três meses até um ano, até no final do ano letivo...) cujas funções fundamentais são a organizativa e a convivência. A função organizativa estabelece responsabilidades para cada aluno, desde uma atividade administrativa até a responsabilidade pelo acompanhamento do trabalho dos membros do grupo. A função de convivência propicia a integração, cooperação e o relacionamento interpessoal.

Sua estrutura favorece o debate e o diálogo na busca de soluções dos conflitos cognitivos e relacionais assim como facilita a compreensão de conceitos complexos, propiciando ambiente de apoio entre os alunos.

e) Equipes móveis ou flexíveis: são formadas por dois ou mais alunos com o objetivo de desenvolver uma tarefa específica e a sua duração se limita exatamente ao tempo de duração da tarefa dada – horas, dias, semanas, trimestre. Também são adequadas para tarefas para conteúdos procedimentais, bem como para conteúdos atitudinais no âmbito das relações interpessoais.

Na verdade, há muito em comum entre equipes fixas e móveis que decorrem das possibilidades de aprendizagem e das situações de ajuda mútua que essas formações propiciam entre os alunos. Entendidos seus propósitos, são muito efetivas para a realização de atividades educacionais que amplifiquem os conteúdos.

Ensinar modelos, novas explicações, ou interpretações mais próximas dos pontos de vista dos alunos faz com que nesta estrutura possam se beneficiar tanto da comparação entre perspectivas diferentes com a possibilidade de dar e receber ajuda entre colegas. Outro motivo é determinado pelos próprios objetivos educacionais, quando se considera conteúdo de aprendizagem, saber trabalhar em equipe e tudo que isso envolve, tanto nos aspectos operativos de distribuição de trabalho como nos mais atitudinais de relação colaboração entre colegas [...] (ZABALA, 1998, p. 125-126).

f) Trabalho individual: são atividades que os alunos realizam individualmente, sendo muito comum como forma de trabalho que é

aplicado em determinados momentos do processo de ensino-aprendizagem.

Seja qual for a corrente pedagógica, nas propostas educativas sempre esteve presente o trabalho individual. É lógico que seja assim, porque a aprendizagem, por mais que se apoie num processo interpessoal e compartilhado, é sempre, em última instância, uma apropriação pessoal, uma questão individual. (ZABALA, 1998, p. 127).

Na verdade, o trabalho em grupo não exclui o esforço individual, pois o processo de ensino-aprendizagem pode se apropriar de vários meios para viabilizar e potencializar a consecução de seus objetivos, no entanto, Zabala coloca essa importante reflexão de que a aprendizagem depende do próprio indivíduo.

Zabala trata de aspectos relevantes na formação de grupos para o processo de aprendizagem, são reflexões importantes aos profissionais da educação sobre a importância de como organizar o grupo de alunos, levando em consideração o tipo de aprendizagem e o conteúdo que se espera desenvolver, percebendo que a organização social da classe tem relação direta com a aprendizagem. Para o autor:

De algum modo, nós, educadores, temos em mãos alguns instrumentos educativos que não são bons nem maus em si mesmos, mas que são basicamente ferramentas que podem ser adequadas para satisfazer determinadas necessidades educativas. Nossa tarefa consiste em conhecer estas potencialidades didáticas, sem renunciar, por princípio, a nenhuma delas, e utilizá-las convenientemente quando forma necessário. (ZABALA, 1998, p. 114).

As recomendações de Zabala sobre a organização social da classe são grande valia para a reflexão das práticas educativa em sala, principalmente quando pensamos no foco da nossa pesquisa, trabalho em grupo como uma estratégia de aprendizagem. Para a aplicação de uma boa prática educativa é necessário conhecimento prévio do que se pretende fazer em sala e uma boa gestão das variáveis que podem impactar a atividade e os alunos, permitindo ao educador planejar, executar e avaliar se houve aprendizagem, “como em todas as experiências que alunos vivem, devemos nos perguntar que aprendizagem promovem” (ZABALA, 1998, p.13).

Portanto, o trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem deve levar em consideração o tipo de aprendizagem e conteúdo que se espera desenvolver, entendendo-se que a organização social da classe tem relação direta com a aprendizagem.

4.3 Trabalho em grupo: o que é e por que?

Na minha passagem pela universidade praticamente não tive a oportunidade de realizar trabalhos em grupo sempre fui exposto às aulas expositivas e tradicionais por meio do professor que ministrava um determinado conteúdo com a expectativa de que nós, os alunos, entendêssemos, absorvêssemos e replicássemos tal conteúdo na avaliação que era exigida periodicamente. A nota da avaliação, teoricamente, representava o conhecimento adquirido por meio do conteúdo transmitido pelo professor. Grande parte do conteúdo que era exigido nas avaliações eu havia “memorizado”, quanto as lacunas de conhecimento que ficaram pelo caminho, busquei preenchê-las por meios próprios, assim como tantos outros colegas.

Essa ainda é uma situação muito comum em escolas e universidades, é uma metodologia que pressupõe um comportamento passivo do aluno – o que não quer dizer que tal metodologia não seja válida e exclua a responsabilidade do aluno pelo seu aprendizado – a questão é que enquanto o professor profere seu discurso ou ministra sua aula, são raras as situações em que o aluno tem a chance de participar de forma ativa, a não ser que ele esteja muito interessado, em outras palavras entendendo e compreendendo o conteúdo, poderá interagir levantando a mão para fazer perguntas, é uma metodologia importante se mesclada com outras, mas limitada na participação ativa do aluno, não há oportunidade para uma interação mais profunda com o conhecimento, portanto, mais difícil de absorvê-lo.

No trabalho em grupo, como estratégia de aprendizagem, existe uma oportunidade mais ampliada de construir o conhecimento de forma coletiva e colaborativa. Há enorme potencial de o aluno se relacionar de formas variadas com o conhecimento e que pode ser desenvolvido por meio de uma participação ativa e intensa do aluno, que não influencia apenas na retenção individual do conteúdo, mas também do grupo.

Pesquisando sobre o trabalho em grupo, pude perceber que o tema é compreendido das mais diversas maneiras, principalmente se comparado com o trabalho em equipe, servindo simultaneamente a variados propósitos e em atividades de diversas naturezas que são realizadas coletivamente.

No entanto, para o objetivo que a pesquisa se propõe, buscamos uma definição voltada ao propósito e à natureza do estudo que é entender o trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem. Por esse motivo, não vamos descrever as várias definições ou conceitos, bem como as respectivas diferenças entre trabalho em grupo e trabalho em equipe.

Nesse sentido, vamos utilizar a seguinte definição para trabalho em grupo: “alunos trabalhando juntos em grupos pequenos de modo que todos possam participar de uma atividade com tarefas claramente atribuídas. Além disso é esperado que os alunos desempenhem suas tarefas sem supervisão direta e imediata do professor” (COHEN; LOTAN, 2014, p. 1).

Elizabeth G. Cohen (1932–2005) foi professora emérita de educação e sociologia na Universidade de Stanford; escreveu amplamente sobre aprendizagem cooperativa, ensino em equipe, isolamento do professor e avaliação de pares. Rachel A. Lotan também foi professora de educação da Universidade Stanford e codirigiu o Programa de Ensino para Equidade iniciado em 1986. Lotan compartilhou conhecimentos e experiências na construção de salas de aula equitativas. Ela defende que todos os estudantes em salas de aula heterogêneas tenham acesso a currículos academicamente desafiadores, experimentem uma participação de status igualitário e possam demonstrar de maneira bem-sucedida sua compreensão e suas habilidades como um objetivo pedagógico e moral fundamental.

Cohen e Lotan (2017) descrevem, nos relatos de suas pesquisas, que o trabalho em grupo é uma técnica eficaz para alcançar determinados objetivos de aprendizagens, classificadas por elas de **aprendizagem intelectual e social**.

No **aprendizado intelectual**, o trabalho em grupo se torna bem interessante para o desenvolvimento de conteúdos tais como a resolução criativa de problemas, os estudos de caso, a abordagem de conceitos e princípios. O **aprendizado social** é mais apropriado para situações que

envolvem aspectos comportamentais, pois ajuda a melhorar as relações intra e intergrupais, aumentando a confiança e cordialidade. Além disso, o trabalho em grupo é também uma estratégia para enfrentar desafios comuns na condução da aula e como manter os alunos envolvidos na tarefa.

Para Zabala (1998), o grupo é um meio de promover a **socialização** e a **cooperação**, para atender aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, para resolver problemas de dinâmica grupal, para tornar possível a aprendizagem entre iguais.

De certa forma, nota-se a aderência entre as pesquisas de Cohen e Lotan quando comparadas aos conceitos abordados por Zabala – já referendados – a respeito da organização social da classe (ZABALA, 1998, p. 111). Ele sugere quatro classificações de conteúdo – **factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais** – recomendando diversas formas de agrupamentos conforme o objetivo da atividade:

- a) Conteúdos factuais:** a exposição deve ser clara, o número de alunos e a forma de organizá-la deve ser bastante simples, permitindo que o professor consiga atender alunos, portanto, o grande grupo é a uma forma de organização.
- b) Conteúdos conceituais:** recomenda-se a divisão do grande grupo em pequenos grupos, cada um deles com trabalhos específicos, para que seja possível circular pelos diferentes núcleos e oferecer a ajuda necessária a cada aluno. É preciso estabelecer as inter-relações para conhecer o processo de elaboração e compreensão do aluno, permitindo também os diálogos individuais com o professor.
- c) Conteúdos procedimentais:** o grande grupo pode ser utilizado para explicações de procedimento, técnicas e estratégias. Para as atividades de aplicação prática, porém são recomendados os pequenos grupos.
- d) Conteúdos atitudinais:** as atividades deste processo podem ser feitas em grande grupo. Contudo os componentes afetivos e

comportamentais dos conteúdos atitudinais implicam colocar os alunos diante de conflitos ou situações problemáticas que terão de resolvidas. Por essa razão, grupos pequenos são mais apropriados.

De algum modo, nós, educadores, temos em mãos alguns instrumentos educativos que não são bons nem maus em si mesmos, mas que são basicamente ferramentas que podem ser adequadas para satisfazer determinadas necessidades educativas. Nossa tarefa consiste em conhecer estas potencialidades didáticas, sem renunciar, por princípio, a nenhuma delas, e utilizá-las convenientemente quando forma necessária. (ZABALA, 1998, p. 114).

A reflexão que Zabala propõe é que, como educadores, nos perguntemos que conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais são trabalhados nas atividades que planejamos e que relações eles têm com os objetivos educacionais que pretendemos desenvolver. Esta análise dos conteúdos de aprendizagem deve oferecer conclusões relacionadas à função social do ensino e à capacidade formativa dessas atividades.

Se o professor quer construir uma aprendizagem ativa, então o trabalho em grupo, planejado intencionalmente, é uma ferramenta poderosa, que oferece oportunidades simultâneas para todos. (COHEN, LOTAN, 2017, p. 1).

Trabalho em grupo não é um passatempo que se usa para preencher o tempo de aula em sala ou dar o trabalho pelo trabalho para que os alunos se juntem fora da sala de aula. Ele deve ser utilizado com um propósito e função, como estratégia para a aprendizagem, visando maiores possibilidades de tornar o ensino mais eficiente/eficaz, respectivamente.

Se os grupos são ou não mais efetivos que outros métodos de ensino dependem de fatores como a escolha da atividade, se os alunos estão ou não dispostos a ajudar uns aos outros e quais as motivações os membros têm para ficarem engajados na atividade. Simplesmente dizer aos alunos que fiquem em grupo e façam atividades que já são familiares para desenvolver habilidades básicas não é o suficiente para garantir ganhos de aprendizado. (COHEN, LOTAN, 2017, p. 16).

Segundo Cohen e Lotan (2017), a falta de envolvimento e comprometimento dos alunos está relacionada, de fato, com a escolha do método de organização da sala que não oferece o apoio necessário para o aprendizado do aluno. Os alunos não recebem as orientações necessárias a

respeito do objetivo da atividade e de como ela pode ser realizada com êxito, bem como se os alunos estão tendo desempenho dentro do esperado ou até mesmo maneiras de desempenhar melhor a tarefa. Além disso, as próprias atividades, muitas vezes, não são ministradas de maneira que a gerar interesse – instigar a atenção dos alunos – e não há estímulos adequados para que eles continuem a desenvolver uma determinada atividade, a não ser pelo comando e controle do professor.

No trabalho em grupo, o professor deveria colocar à disposição do aluno o meio para, depois, organizar, sistematizar, enriquecer ou ampliar suas experiências. Assim, seria importante criarem-se situações desafiadoras para despertar a curiosidade e para levar o aluno a pensar e buscar resolver a situação-problema proposta.

Ao participar dessa troca de experiências possibilitada pelo trabalho em grupo, o aluno organiza seu pensamento a fim de exprimir suas ideias de forma a serem compreendidas por todos; há uma dinâmica em que o aluno ouve, fala, analisa, sintetiza, expõe ideias e opiniões, questiona, argumenta, justifica, avalia e os colegas do grupo também, com a intervenção do professor catalisando o aprendizado.

No trabalho em grupo, digo com conhecimento de causa e pelos testemunhos que já ouvi de tantos outros colegas, que há uma oportunidade maior de aprendemos mais sobre um determinado conhecimento quando conversamos com uma ou mais pessoas juntas, quando explicamos ou discutimos o tema, mais do que quando ouvimos uma palestra, uma aula expositiva ou, até mesmo, quando ficamos apenas na leitura de um texto sobre um determinado assunto.

Por fim, Cohen e Lotan (2017) descrevem três características-chave que devem ser observadas para a implementação do trabalho em grupo na sala de aula: a delegação, a colaboração e a natureza da atividade:

- a) Delegação:** é permitir que os alunos juntem esforços, discutam ideias e propostas, planejem e executem suas ações, cometam erros também; é fazer com que os alunos se responsabilizem e se apropriem tanto do trabalho que estão desenvolvendo quanto pela

entrega final. No entanto, delegar não significa que o processo de aprendizagem esteja sem controle e sem a orientação do professor. O acompanhamento precisa ser realizado por meio da avaliação do produto final entregue pelo grupo, e do processo pelo qual os alunos passaram para chegar ao resultado.

b) Colaboração/Cooperação: direta ou indiretamente os alunos precisam uns dos outros para planejar, desenvolver e executar a atividade dada. Cada membro do grupo tem consciência de que não é possível realizar todo o trabalho sozinho. Nesse sentido, o professor pode definir papéis e responsabilidades ou deixar que eles mesmos decidam sobre como vão se organizar para realizar o trabalho, após a comunicação das regras, dos objetivos, dos papéis e das responsabilidades, dado o tempo e os recursos disponibilizados.

O processo de colaboração e cooperação entre os alunos é muito interessante. Quando envolvidos no trabalho em grupo, passam a se engajar ativamente em seu trabalho e se mantêm nele por meio da ação do grupo.

c) Natureza da Atividade: para que as atividades de ensino cumpram seu objetivo principal, o de propiciar a aprendizagem, apesar de óbvio, é imprescindível que se tenha um conteúdo relevante para se ensinar. Para que os alunos se envolvam numa atividade em grupo de maneira autônoma e produtiva, eles precisam ter objetivos claramente definidos e um tema relevante para se dedicarem. Para que haja conversas e discussões produtivas, o professor precisa propor atividades que estabeleçam problemas e situações com diferentes caminhos e possibilidades de solução e ao mesmo tempo envolva a criatividade.

O trabalho em grupo tem grande potencial para promover comportamentos mais ativos e focados para a atividade do que o trabalho individual; a interação e a colaboração entre os alunos por si só estimulam o

engajamento e despertam o interesse dos alunos. Quando o grupo é responsabilizado e reconhecido pelo seu trabalho, há uma força mobilizadora que não permite que se desengaje do objetivo: todos agem de forma colaborativa.

5 A PESQUISA E O DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o conjunto de procedimentos metodológicos aplicado à investigação do objeto de pesquisa cujo tema é “Trabalho em grupo: uma estratégia de aprendizagem no ensino superior”.

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dada a natureza do objeto de estudo, a investigação foi realizada por meio de **pesquisa qualitativa**, por ser uma abordagem mais adequada ao método de investigação, cuja finalidade de estudo tem características subjetivas. Essa abordagem de pesquisa permite o aprofundamento necessário à busca de conhecimento tanto para o objetivo geral quanto para os objetivos específicos:

[...] é a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

Do ponto de vista do objetivo, é uma **pesquisa explicativa**, pois visa identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de determinados eventos. Portanto, é útil para o levantamento de informações voltado para a identificação dos critérios utilizados pelo professor, no contexto da sala de aula, para a formação de grupos de trabalho e para a observação de evidências de que a estratégia escolhida tem efetividade para o aprendizado tanto individual quanto no desempenho do grupo, aprofundando o conhecimento da realidade e consolidando a fundamentação teórica. Em relação aos procedimentos técnicos para a coleta de dados, além do estudo

bibliográfico, foram aplicados questionários com perguntas fechadas e realizadas entrevistas apoiadas por um roteiro de perguntas.

Oportuno reforçar, que na condição de observador, a intenção foi explicar o objetivo da pesquisa de forma ampla, clara e transparente, visando não suscitar dúvidas quanto ao trabalho. Além disso, firmou-se o compromisso quanto à descrição, à ética e ao sigilo das informações levantadas (ANDRÉ; LUDKE, 2013, p. 33).

A pesquisa de campo permitiu uma investigação com a técnica de aplicação de questionário e entrevistas como instrumento na coleta de dados. Os questionários podem ser consultados nos Anexos I e II.

O público-alvo da pesquisa foram os professores universitários do curso de licenciatura em pedagogia.

5.2 CONTEXTO E PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professores universitários que atuam no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma faculdade da cidade de São Paulo em uma de suas unidades localizada na Zona Leste, a região possui cerca de 3,8 milhões de habitantes, o que representa 35% da população da referida cidade.

A faculdade oferece 240 vagas anuais no período noturno do curso de Licenciatura em Pedagogia e vem, portanto, atender a uma população de renda mais baixa, que trabalha para sustentar os estudos e tem grande interesse em melhorar suas competências profissionais e, por conseguinte, suas condições sociais.

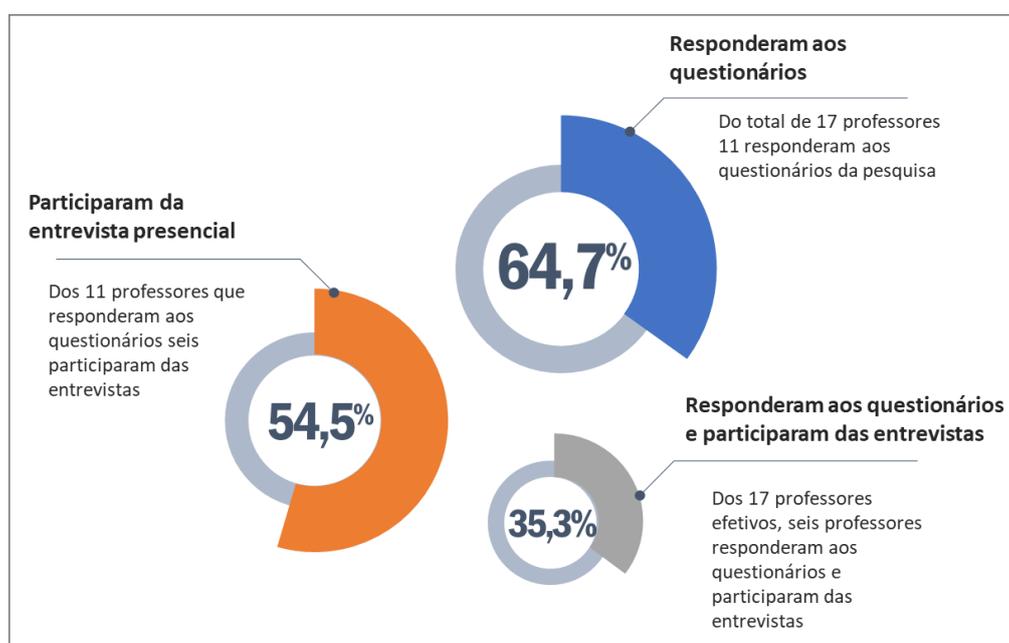
A pesquisa foi desenvolvida por meio de amostragem probabilística, dentro de um universo de 17 professores que lecionam no curso de Licenciatura em Pedagogia com aulas atribuídas no ano de 2018 com cargos efetivos e celetistas na faculdade.

Inicialmente os professores foram contatados com o apoio da coordenação da faculdade e informados a respeito da realização da pesquisa e, desse universo, onze destes se dispuseram a participar da pesquisa, representando 64,7% do quadro efetivo.

Na primeira etapa, foi enviado por endereço eletrônico, aos professores que haviam confirmado disponibilidade, um questionário contendo perguntas abertas estruturadas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas e um questionário com perguntas fechadas, nas quais o professor poderia selecionar uma das diversas alternativas dentre um conjunto de alternativas predefinidas. No endereço eletrônico, além dos questionários, foi incluído um texto explicativo com a autorização da coordenação da faculdade para a realização da pesquisa, o motivo e o tema, o sigilo e a não identificação da faculdade e do próprio professor. Todos os onze professores devolveram os questionários respondidos, conforme Anexo 3.

A segunda etapa previa um encontro presencial com os onze professores que haviam respondido e devolvido os questionários para uma entrevista de aprofundamento e esclarecimentos de dúvidas referentes às respostas dadas no questionário com perguntas abertas. Nessa etapa, seis professores participaram das entrevistas presenciais, representando 54,5% dos onze que haviam devolvido os questionários e 35,3% do quadro efetivo de docentes. Dessa forma, a representatividade da amostra teve as seguintes proporções, como representado no gráfico 1:

Gráfico 1: Amostra da Pesquisa



Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados coletados

5.3 Organização e Análise dos Dados

A aplicação da pesquisa gerou um grande volume de informações a ser analisado e a tarefa, a partir desse momento, consistiu em organizar os dados coletados e classificá-los em categorias de análise, conforme a similaridade dos assuntos.

A fase mais formal da análise tem lugar quando a coleta está praticamente encerrada. Nesse momento o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para “trabalhar” o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 48).

As afirmativas de André e Ludke se confirmaram na medida em que as categorias de análise emergiam das análises das informações coletadas. As categorias de análise se delinearão em virtude dos objetivos propostos pela própria pesquisa e a conexão com as respostas formuladas nos questionários e nas entrevistas.

A análise das respostas dos professores (Anexo 3) favoreceu a elaboração das seguintes categorias de análise:

1. Metodologias habitualmente utilizadas pelos professores
2. Trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem
3. Critérios para a organização do trabalho em grupo
4. Contribuições do trabalho em grupo para a aprendizagem
5. O Alcance dos objetivos de aprendizagem com o trabalho em grupo

5.4 Apresentação dos Resultados

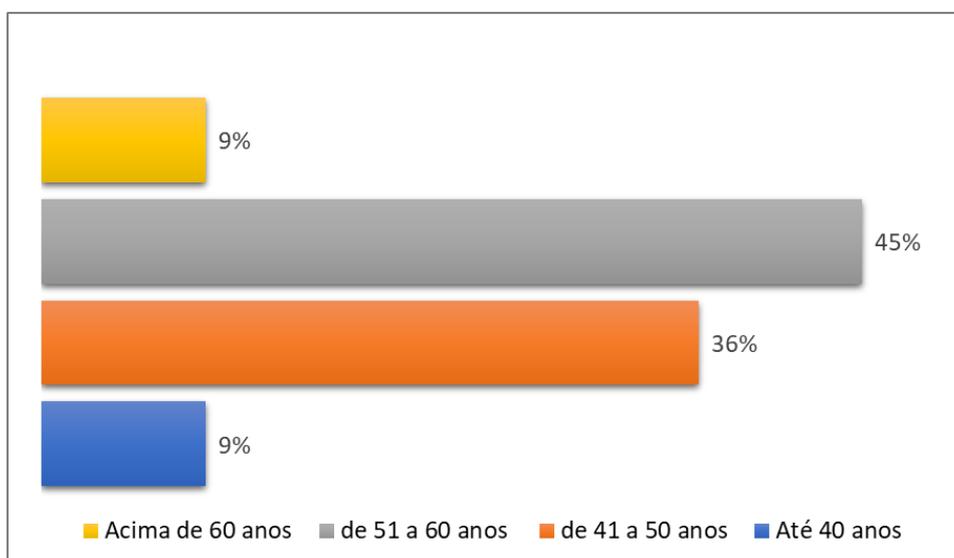
Com o objetivo de facilitar a leitura como também a compreensão da análise dos dados, foi elaborada uma legenda que permite identificar com maior facilidade os sujeitos na pesquisa.

Desse modo, os professores entrevistados foram identificados pela letra “P” de professor mais a combinação de uma sequência numérica de 1 a 11, como por exemplo: P 1 refere-se professor número 1 e assim por diante, até o P 11, professor número 11.

5.4.1 A Caracterização e O Perfil da Amostra

Pelas respostas dos professores em relação à idade, nota-se uma faixa etária de pessoas maduras e consolidadas na carreira, ou seja, 90% dos professores têm idade acima de 50 anos (Gráfico 2).

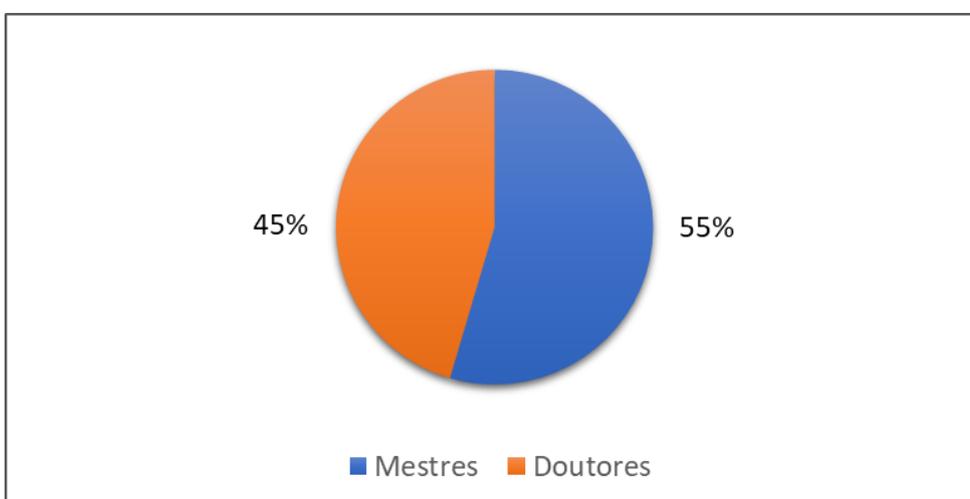
Gráfico 2: Faixa Etária dos Professores



Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados coletados

Entre os professores, há uma leve predominância de mestres, representando 55% da amostra (Gráfico 3).

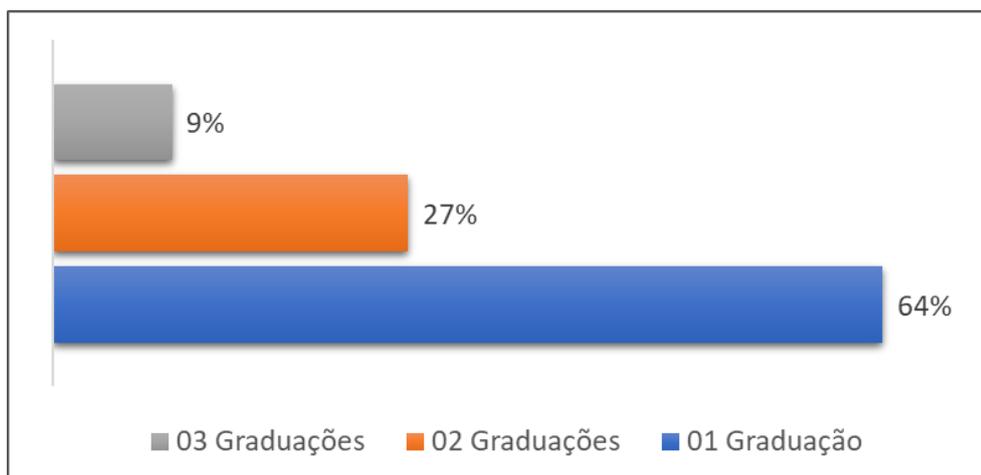
Gráfico 3: Perfil da Formação



Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados coletados

Quanto à formação dos professores, observa-se que 36% têm, pelo menos, duas ou mais graduações (Gráfico 4).

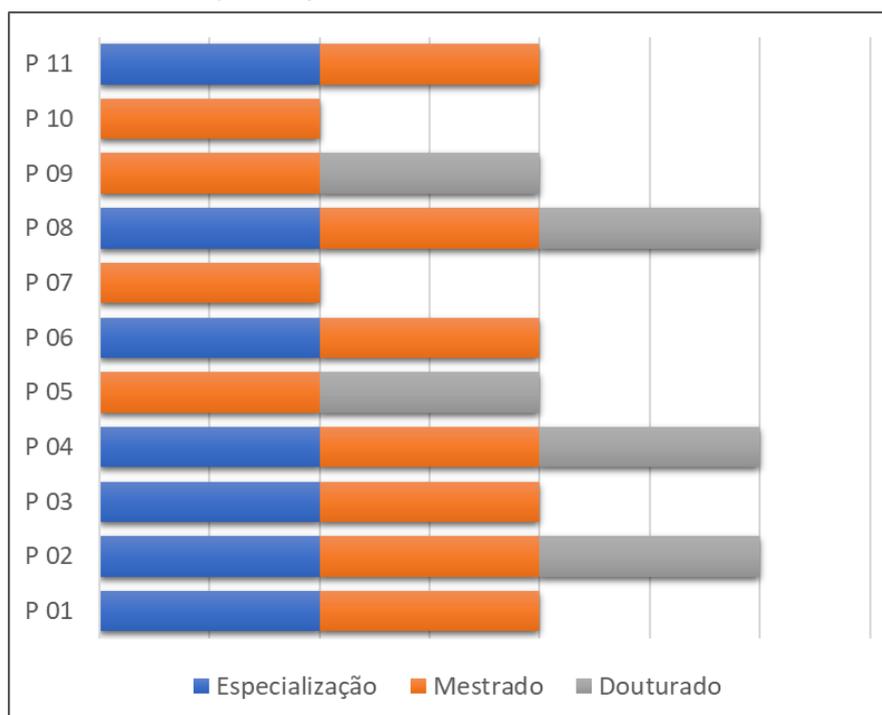
Gráfico 4: Graduação do Professores



Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados coletados

Em relação à pós-graduação dos professores, o quadro a seguir apresenta um detalhamento quanto aos cursos de especialização, mestrado e doutorado (Gráfico 5).

Gráfico 5: Pós-graduação dos Professores

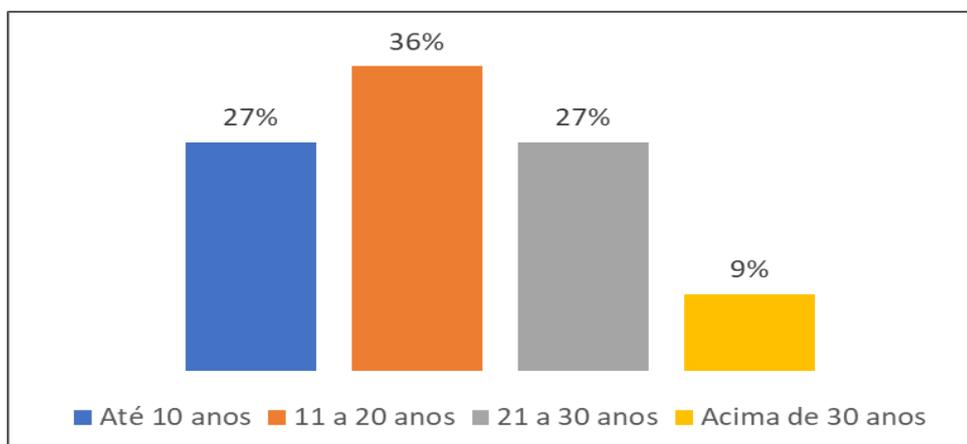


Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados coletados

5.4.2 Atuação na Docência

Nas respostas dos professores com relação ao tempo de docência nota-se que todos os professores têm mais de 10 anos de experiência na docência e interessante notar que 36% têm mais de 21 anos de atuação, conforme ilustrado no gráfico 6:

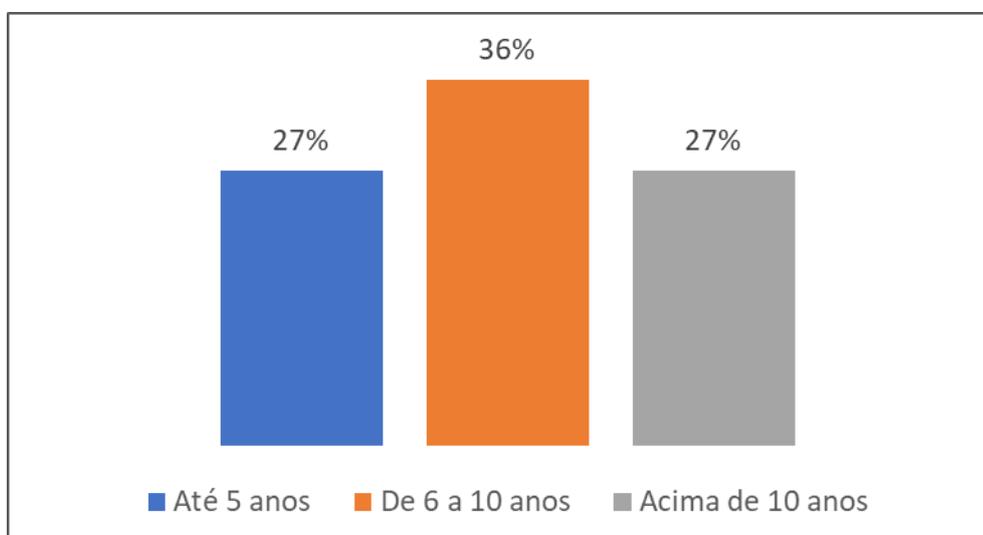
Gráfico 6: Tempo de Docência



Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados coletados

Quanto ao tempo de docência na faculdade pesquisada os professores apresentam uma posição consolidada, ou seja, 63% dos professores já estão na faculdade pesquisada há mais de 5 anos (Gráfico 7).

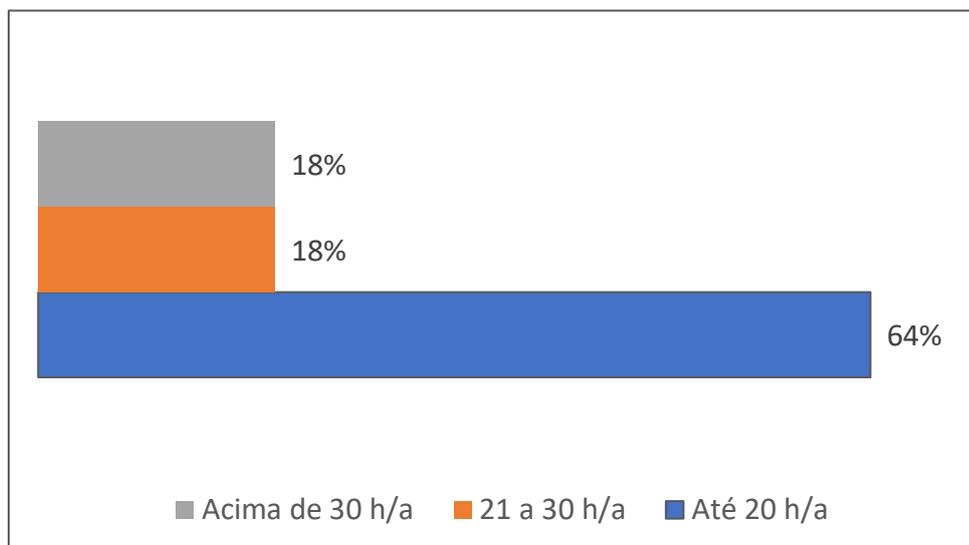
Gráfico 7: Tempo de Docência na Faculdade Pesquisada



Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados coletados

Em relação à carga horária, a maioria dos professores tem até 20 horas aula (h/a) por semana (Gráfico 8).

Gráfico 8: Carga horária semanal de aula

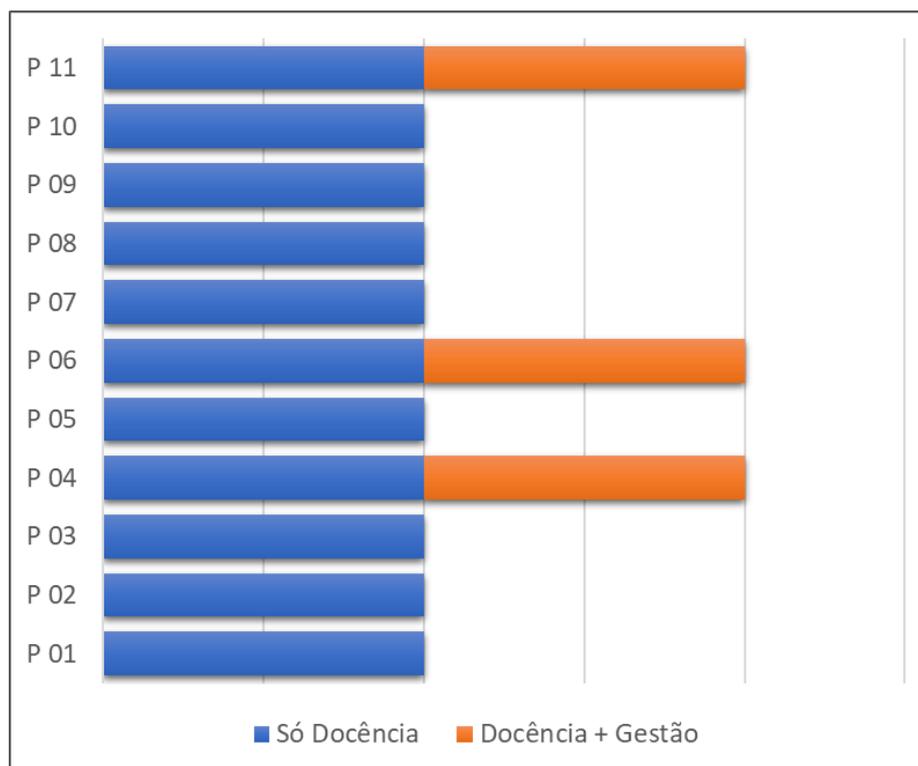


Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados coletados

Além da docência, 27,3% dos professores têm atividade de coordenação, sendo que o P 4 atua como diretor de escola estadual, o P 6 atua como coordenador na faculdade pesquisada, enquanto que o P 11 atua como supervisor escola do Sesi de São Paulo.

No gráfico 9 é possível ver o detalhamento das atividades por professor.

Gráfico 9: Outra atividade além da docência



Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados coletados

5.4.3 Relato dos Professores

...faça o exame do material procurando encontrar os aspectos recorrentes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e em diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. (CUBA; LINCOLN, 1981 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

Conforme Guba e Lincoln (1981) orientam, após a realização da análise do material, obter o resultado da pesquisa estruturado por meio de observações e comentários que surgiram com certa recorrência, oferecendo as condições para a elaboração das categorias de análise. Uma importante etapa para estabelecer as relações entre a fundamentação teórica e a realidade trazida pelo os professores quanto às práticas educacionais adotadas em sala de aula.

Primeiramente, buscou-se identificar as categorias de análise e se estas correspondiam, de fato, a uma interpretação que garantisse coerência com os resultados encontrados. Ao final, os resultados foram agrupados,

conforme as cinco categorias mencionadas anteriormente: metodologias habitualmente utilizadas pelos professores; trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem; critérios para a organização do trabalho e grupo; contribuições do trabalho em grupo para a aprendizagem; e o alcance dos objetivos de aprendizagem com o trabalho em grupo.

Na etapa seguinte, foi realizada uma nova leitura e análise dos dados com o objetivo de verificar se observações relevantes à pesquisa não haviam sido relegadas e confirmar as categorias encontradas na primeira análise.

A última etapa consiste num novo julgamento das categorias quanto à sua abrangência e delimitação. Guba (1978) sugere que, quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo. (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 44).

Somente após a segunda etapa, as categorias de análise foram finalmente definidas, propiciando os contornos intrínsecos ao estudo com o tema, pois, como esclarecem Ludke e André (1986, p. 43), “as categorias devem refletir os propósitos da pesquisa”.

Dessa forma, a seguir serão apresentadas as considerações dos professores em relação ao trabalho em grupo, contemplando as categorias de análise encontradas.

5.4.3.1 Metodologias habitualmente utilizadas pelos professores

Ao serem questionados sobre as metodologias de ensino adotadas habitualmente em sala de aula, a maioria afirmou utilizar a aula expositiva combinada com uma ou mais metodologias ativas. O objetivo da pergunta consistia em não induzir as respostas dos professores acerca do trabalho em grupo como metodologia, mas deixá-los livres para discorrerem sobre o tema, visando entender se o trabalho em grupo como metodologia apareceria como uma estratégia de aprendizagem. No entanto, mesmo sem ser mencionado por todos, no decorrer das análises, o trabalho em grupo surge como uma metodologia utilizada pelos professores.

Tabela 2: Metodologias habitualmente utilizadas pelos professores

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11
Somente aulas expositivas											
Aulas expositivas combinada com outras metodologias											
Mencionou o trabalho em grupo como metodologia											

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados coletados

Os professores P 1, P 6, P 8 e P 10 mencionaram especificamente o trabalho em grupo como sendo uma das estratégias utilizadas em sala de aula combinadas com outras metodologias.

Sala de aula invertida, discussões em grupos, apresentação de seminários, pesquisa de campo, trabalho em grupo. (P 1)

Aulas expositivas, trabalho em grupo, seminários. (P 6)

Aula expositiva, atividades em grupos, pesquisas prévias. (P 8)

Aulas expositivas com recursos da informática, seminários, trabalhos e temas em grupo para discussão, pesquisa e reforço da aprendizagem. (P 10)

Além do trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem, diversas outras metodologias foram citadas, demonstrando variado repertório de práticas pedagógicas em sala de aula.

Em minhas aulas, existem momentos em que se faz necessário uma aula tradicional, em outros momentos, utilizo algumas metodologias atividades, tais como: rotação por estação, sala de aula invertida, estudo de caso, aprendizagem por pesquisa, resolução de problemas e “gameficação.” (P 2)

[...] Procuo trazer para a sala de aula outros recursos visuais, como vídeos e trechos de filmes ou documentários que possam ilustrar os conteúdos. (P 3)

Tento mesclar abordagens construtivistas e montessorianas, partindo dos interesses dos alunos, valorizando a experimentação, discussão do conteúdo [...], porém reservo um certo tempo para exposição do conteúdo, que seria algo mais presente nas metodologias tradicionais. (P 5)

Aula expositiva, acompanhada de vídeos e discussões mais pesquisa. (P 7)

Aulas expositivas, estudo de casos, debates sobre situações do ensino ou notícias sobre a educação, pesquisas e seminários. (P 9)

[...] pauto meu trabalho na pedagogia que se aproxima dos conceitos sociointeracionistas, ou seja, parto do pressuposto que o aluno constrói o conhecimento a partir de sua interação com o meio e com a sociedade em geral, relações intermediadas pelo professor, pois não correriam de forma espontânea. Agrada-me muito a diversidade de propostas, assim como de atividades, a partir das quais o aluno interage ativamente e vai construindo sua autoconsciência, tanto a respeito de seus conhecimentos, quanto especialmente de sua postura enquanto cidadão atuante e reflexivo. (P 11)

Nessa categoria de análise, foi possível conhecer as metodologias que os professores utilizam habitualmente e observar que o repertório da prática pedagógica é diversificado entre eles e que buscam, em seus objetivos, propiciar um ambiente favorável à aprendizagem.

Além disso, foi possível entender que os trabalhos em grupo podem ser divididos de três maneiras, os realizados totalmente dentro de sala de aula; os realizados completamente fora de sala de aula, sendo que apenas as orientações gerais são dadas em sala de aula; e os que são mistos, ou seja, parte do trabalho é realizada dentro de sala de aula e parte é feita fora de sala de aula.

Conclui-se, portanto, que as metodologias de sala de aula são estratégias utilizadas pelos professores para tornarem o ensino mais dinâmico e promoverem maior interação entre os alunos. Neste sentido, os trabalhos em grupos podem ser realizados em sala de aula e fora dela, não apenas para construir conceitos, debaterem, relacionarem a teoria com a prática e desenvolverem análise e exposição de conteúdo.

5.4.3.2 Trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem

Quanto ao entendimento dos professores sobre o trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem, classificam-no como importante para a

interação entre os alunos, o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo. Discorrem que a aprendizagem consiste em um processo pelo qual os alunos adquirem conhecimento e desenvolvem relacionamentos, habilidades, atitudes e valores a partir do seu contato com os demais colegas.

[...] o trabalho em grupo é um excelente recurso de aprendizagem, onde todos colaboram e compartilham o que sabem e aprendem sob diferentes pontos de vista, além de exercitarem algo que levarão para suas vidas. (P 2)

O trabalho em grupo pode ser uma ferramenta interessante, principalmente para a socialização dos estudantes. (P 5)

Uso muito esta metodologia em minha prática pedagógica como uma estratégia didática, pois entendo que a interação, o compartilhar de experiências, é muito significativa para o aluno em seu processo de aquisição de conhecimento. (P 8)

O trabalho em grupo, a meu ver, deve ir além do aprofundamento de determinados temas, proporcionando o debate de diferentes visões sobre o mesmo, respeito a posições divergentes, solidariedade e participação de todos envolvidos. Desenvolver o espírito crítico e social junto aos colegas na busca de significados e aplicações em sua vida diária. (P 10)

O trabalho em grupo é uma oportunidade a partir da qual o aluno pode interagir com os colegas e elaborar o conhecimento com referências que se aproximam das suas, o que pode ser um facilitador. Todavia essas conquistas precisam ser proporcionadas em ambiente favorável, com acesso aos materiais de pesquisa e com proposituras de questões que levem efetivamente o aluno a um estado de maior conhecimento. (P 11)

No entanto, alguns professores enfatizam que, apesar de relevante, a realização do trabalho em grupo é algo complexo, visto que os alunos nem sempre compreendem a necessidade de cooperação entre pares para que haja uma ambientação propícia ao aprendizado.

Acredito que o trabalho em grupo, apesar de muito difícil para as alunas, é fundamental para desenvolver algumas habilidades como liderança, respeito, organização e comprometimento. (P 3)

O trabalho em grupo é complexo, pois os alunos não compreendem a necessidade da colaboração entre os pares

para que se desenvolva uma boa situação de aprendizagem [...]. (P 6)

É positivo no geral, no entanto, por experiência, o “peso” do trabalho grupal não é dividido por igual. (P 7)

Apenas o P 4 não considera que o trabalho em grupo seja uma estratégia para a aprendizagem, pois percebe que, no grupo, nem todos participam efetivamente das atividades.

Não considero trabalho em grupo uma estratégia eficiente para uma melhor aprendizagem. Minha experiência mostra que algumas alunas elaboram o trabalho e as demais não participam efetivamente. (P 4)

A partir da análise dessas respostas, é possível concluir que os professores veem no trabalho em grupo uma estratégia de aprendizagem, tendo em vista que 91% dos professores afirmam isso, apenas 9% discorda que seja uma estratégia eficiente.

O trabalho em grupo, assim como outra metodologia e o próprio plano didático das aulas, exige dos professores, planejamento e uma avaliação cuidadosa para aplicá-lo de maneira adequada.

Cohen e Lotan (2017) asseguram que o processo de planejamento começa com a resposta a uma questão fundamental: como os alunos trabalham juntos, em sala de aula, para entender o que devem saber e o que devem fazer? A resposta a essa pergunta vai direcionar a natureza das atividades a serem realizadas para o estabelecimento das habilidades cooperativas, pois a orientação para o trabalho colaborativo reside num dos primeiros passos para a elaboração de um plano didático.

5.4.3.3 Critérios para a organização do trabalho e grupo

Ao serem indagados sobre os critérios adotados para a organização do trabalho em grupo em sala de aula, observou-se que são os mais diversos e variam conforme o objetivo do trabalho proposto, como, por exemplo: ora para sociabilização, ora para troca de experiências, ora para a busca e construção de conhecimento.

Apesar de haver uma variedade de critérios na formação dos grupos, nenhum dos professores toma a decisão unilateral de definir a organização dos grupos, no entanto, podem existir exceções e o professor intervir.

Depende do grau de conhecimento que tenho de determinada turma. Eu posso tanto intervir para incluir alunos por níveis de domínio do tema, aprendizagem e sociabilidade quanto para permitir o maior contato entre alunos que não interagiriam entre si se deixados por si. (P 5)

Considerando o tipo de aprendizagem e o conteúdo que se espera desenvolver, os critérios foram agrupados conforme recorrência ou pela singularidade do critério (Tabela 3).

Tabela 3: Critérios para a formação dos grupos de trabalho

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11
Os alunos decidem		■	■	■		■	■				
Por assunto/tema					■						
Por afinidade	■				■		■				
Por nível de conhecimento	■									■	■
Por sorteio		■	■		■	■					
Por meio estratégias lúdicas								■			

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados coletados

A tabela 3 demonstra que os critérios para a formação dos grupos são os mais variados e todos, na maioria das situações, deixam que os alunos se organizem. Um dos motivos que leva os professores a tomarem essa decisão está relacionado à resistência que os alunos apresentam na intervenção do docente devido aos vínculos consolidados nos grupos que, frequentemente, já estão formados na sala.

Deixo as alunas escolherem os membros do grupo. São praticamente os mesmos no decorrer de todo o curso.” (P 4)

[...] Entretanto, devido às turmas que encontro nos últimos semestres, ando deixando os alunos formarem seus próprios grupos e os oriento. (P 5)

Ou os próprios alunos se escolhem como parceiros, ou faço um sorteio com números de 0 a 5, por exemplo, e os números iguais formam o grupo, geralmente essa estratégia é quando desenvolvo trabalho em grupo na aula. A segunda opção é muito difícil de ajustar, pois os alunos não aceitam as

diferenças. [...] então se fosse para eu formar os grupos, eu teria um critério, mas eu acabo não influenciando para não criar um mal-estar entre as alunas. (P 6)

As alunas criam seus grupos. Há grande resistência do professor montar esse grupo com colegas de sala diferentes de suas escolhas e convívios. (P 9)

Muitas vezes, os grupos já estão formados nos semestres anteriores e preferem dar continuidade até o final do curso [...] (P 10)

Em relação às orientações para o desenvolvimento do trabalho em grupo, verificou-se que os professores demonstram os devidos cuidados ao explicarem os objetivos da atividade, os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) que serão abordados e como deve ser realizada. Isto inclui explicar o que se espera quando se trabalha em grupo e como realizá-lo.

Pode-se notar que os professores consideram de grande relevância as orientações para as atividades em grupo por julgarem necessário que o aluno compreenda que o trabalho coletivo demanda diálogo, cooperação e não apenas divisão de tarefas.

Dependendo do objetivo e da formação de grupos, as orientações para que seja realizado com aprofundamento são: objetivos, o que pesquisar, onde e como realizar a pesquisa, a forma de apresentação (escrita e oral) e os critérios de avaliação (inclui autoavaliação). (P 1)

Oriento sobre as fontes que deverão ser consultadas, como dividir o trabalho a fim de que todos trabalhem descobrindo e desenvolvendo novas habilidades e aprendizagens, além de explicar como compartilhar o conhecimento para a confecção da atividade final – geralmente quando peço algo em grupo, deve ser realizada uma exposição do resultado para a turma, intercalada de perguntas sobre o tema em si e a metodologia da atividade. (P 5)

Sempre trabalho os autores da bibliografia do curso e outros, distribuo os temas pelos grupos, peço que façam uma resenha dos mesmos e na apresentação devem colocar suas observações positivas e negativas do mesmo e qual a sugestão para a transformação da realidade colocada pelo autor, além de pedir a eles que pesquisem outros autores que tratam do mesmo tema. (P 10)

Nas respostas dos professores, é possível depreender a preocupação com a divisão dos papéis e responsabilidades entre os alunos, visando a viabilidade do desenvolvimento e entrega final do trabalho.

Além das orientações gerais sobre o trabalho proposto, procuro orientar para a divisão das funções e, principalmente, que alguém assuma a função de verificar se está em ordem antes da entrega, principalmente no que diz respeito à coerência na escrita, quando é comum que os alunos preparem o trabalho “em partes” não se preocupando com o resultado final. (P 3)

Costumo delimitar o número de integrantes do grupo, geralmente até seis pessoas. Explicito a atividade a ser construída e observo se estão todos participando da atividade. Também não costumo deixar que o grupo divida a atividade com cada um realizando uma parte sem que o outro saiba o que foi construído.

A falta de envolvimento e comprometimento dos alunos, segundo Cohen e Lotan (2017), está relacionada com a escolha do método de organização da sala que, por vezes, não oferece o apoio necessário para o aprendizado. Portanto, adotar critérios adequados e orientar os alunos em suas atividades é fundamental para que estes direcionem seus esforços no desenvolvimento de suas tarefas, visando a aprendizagem.

Pode-se inferir que haja certa necessidade de preparação do professor em argumentar sobre a importância do trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem e as possíveis dificuldades no acompanhamento em trabalhos realizados, em especial, fora da sala de aula, que são fatores que podem influir na eficácia do trabalho em grupo.

5.4.3.4 Contribuições do trabalho em grupo para aprendizagem

Ao serem questionados se o trabalho em grupo traz contribuições para a aprendizagem, 64% dos professores respondem positivamente, 27% afirmam que se trata de uma possibilidade de contribuição para aprendizagem, um professor informa que, quando realiza o trabalho em grupo, na prática, a realidade é outra e nem sempre contribui; e 9% dizem que não percebem contribuições para a aprendizagem.

A tabela 4 exhibe a distribuição das respostas:

Tabela 4: Contribuições do trabalho em grupo para aprendizagem

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11
Sim, traz contribuições para a aprendizagem											
É uma possibilidade											
Não percebe contribuições para a Aprendizagem											

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados coletados

Ao considerar a importância do trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem, os professores trazem, sob o ponto de vista da prática, aspectos relevantes que se alinham às teorias de Vygotsky e à proposta pedagógica de Freinet, pois discorrem que o trabalho em grupo proporciona a interação entre os alunos por meio de convivência, cooperação, interação e troca de ideias e experiências que desenvolvem o nível de conhecimento, favorecendo, assim, o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, como já mencionado em capítulos anteriores, Freinet e Vygotsky salientam, em seus trabalhos, a relevância das experiências sociais para melhor compreensão de contexto, experiências estas cujos alunos sejam protagonistas e potencializem suas capacidades cognitivas.

Entre os professores que defendem que o trabalho em grupo traz contribuições para a aprendizagem, vale ressaltar os seguintes comentários:

Com o trabalho em grupo ensinamos a ouvir o outro e falar, a fazer análise e síntese, a conviver com as diferentes interpretações etc. (P 1)

O trabalho em grupo faz com que os alunos exercitem suas habilidades, compartilhem suas ideias, exercitem o respeito mútuo. As decisões que o grupo faz nem sempre contempla a todos, porém, como a maioria decidiu, vale a decisão. Enfim, com o trabalho em grupo, é possível trabalhar das formas mais diversificadas possível. (P 2)

Se bem realizado, o trabalho em grupo incentiva a pesquisa, o desenvolvimento de habilidades de trabalho em grupo, liderança, tolerância e maior confiança, elementos que são úteis em qualquer momento da vida. (P 5)

Entendo que a interação entre os participantes do grupo é essencial, mas também a divergência de ideias são positivas para um diálogo e, assim, ampliar o campo do conhecimento,

tirando o aluno de uma atitude passiva, fazendo com que suas ideias nas discussões se tornem discutidas pelos demais. (P 8)

Entre os que o consideram como uma possibilidade e, até mesmo, entre aquele que não percebe contribuições, pode-se inferir que os pontos de atenção estão mais voltados para a forma de se aplicar o trabalho em grupo, em lidar com o contexto da sala de aula e das dificuldades em acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos pelos alunos do que a descrença de que a estratégia não produza resultados.

O trabalho em grupo deveria trazer vários benefícios, pois além dos já descritos anteriormente, deveriam propiciar a aprendizagem de forma autônoma e promover ação – reflexão – ação, muito embora, na prática, percebamos que a realidade em sua maioria é outra. (P 10)

Uma possibilidade de desenvolver um conhecimento mais eficiente e eficaz. (P 11)

Como afirmei, não vejo vantagem para a aprendizagem. Geralmente os trabalhos em grupos que solicito ocorrem fora do horário de aula, e, dessa maneira, não controlo a participação dos membros do grupo. (P 4)

Poderia parecer um paradoxo entre o posicionamento dos professores, no entanto, na verdade são ideias que se complementam, pois para aplicar o trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem é necessário um planejamento bem estruturado com objetivos claros para que os alunos, mesmo discordando de deixarem seus grupos afetivos tenham maturidade e compreensão de que o princípio maior seja o aprendizado.

Freinet diz que a experiência mostra que quando uma aula está bem estruturada e os alunos participam, individualmente ou em grupo, um trabalho interessante e que esteja num contexto de sua realidade, o resultado será equilibrado e coerente (FREINET, 2001). É possível concluir que o professor está atento a um bom planejamento de sua aula e considera que o trabalho em grupo contribua para a aprendizagem. Contudo, também é possível inferir que a utilização do trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem exige maior atenção do professor quanto aos relacionamentos interpessoais que podem influenciar diretamente o aprendizado individual e do próprio grupo e

exige, necessariamente, um acompanhamento de todas as fases do processo de um trabalho em grupo: início, meio e fim. Vale ressaltar que o “meio do processo”, seja uma das partes mais críticas, pois é justamente, nessa etapa, que os alunos exercem, na prática, os seus respectivos papéis e assumem responsabilidades diante do grupo, pesquisam e desenvolvem as atividades e estabelecem as conexões necessárias para que o trabalho tenha lógica e coerência. Além disso, nessa etapa o professor encontra a maior dificuldade para acompanhar, quando acontece fora da sala de aula.

Outro aspecto da contribuição do trabalho em grupo para a aprendizagem diz respeito se, na percepção do professor, também promove maior autonomia do aluno na aprendizagem. Em relação a isso, 45% dos professores têm a percepção de que o trabalho em grupo promove maior autonomia, 37% têm uma percepção parcial de que promova maior autonomia, 9% diz não perceber isso num todo e 9% não se posicionaram.

A tabela 5 apresenta a distribuição de respostas desse aspecto:

Tabela 5: Trabalho em grupo e a autonomia para aprender

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11
Sim, percebe que promove maior autonomia para aprender		■	■		■	■	■				
Percebe parcialmete que promove maior autonomia para aprender	■							■		■	■
Não percebe que promove autonomia para aprender				■							
Não se posicionou									■		

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados coletados

As considerações dos professores, neste sentido, apontam que essa estratégia tem potencial para retirar o aluno de sua passividade na aprendizagem e incentivá-lo à autogestão na busca pelo conhecimento, entretanto, não acontece a contento, visto que os alunos precisam se apropriar dessa responsabilidade. Na verdade, quando Zabala (1998) aborda o tema sobre a organização da sala de aula, elucida que o trabalho em grupo não exclui o esforço individual, pois o processo de ensino-aprendizagem pode se apropriar de vários meios para viabilizar e potencializar a consecução de seus objetivos, reforçando que a aprendizagem depende do próprio indivíduo.

Os professores, cuja percepção é de que o trabalho em grupo em promove uma aprendizagem mais autônoma, esclarecem:

O trabalho em grupo é uma forma de promover um trabalho mais ativo, uma vez que todos estão envolvidos; e caso não estejam, o grupo cobra essa participação, fazendo que cada um saia de sua zona de conforto. Um exemplo é a preparação de um jogo baseado em um determinado conteúdo, onde cada um possui uma habilidade e democraticamente é realizada a divisão de tarefas e o trabalho flui. (P 2)

Sim, faz com que os alunos aprendam com a vivência. Faz também com que se envolvam nos temas propostos, se organizem com as etapas e prazos e produzam um produto final. (P 3)

Por princípio teórico sim, pois os alunos são obrigados a dividir as atividades, reunir o conhecimento adquirido, confeccionar o trabalho final, discutir o que foi encontrado, compartilhar experiências e vivências que podem enriquecer a todos, checar as informações em grupo. Tudo isso retira o caráter passivo da aprendizagem e desenvolve formas e abordagens úteis nas pesquisas e trabalhos individuais e interações sociais mais amplas. Por exemplo, aprender a tolerar ideais e abordagens, aprendendo discutir pontos de vista e escolhas, algo comum num trabalho em grupo, pode ajudar na participação cidadã crítica e a prática profissional.” (P 5)

Sim, pois para desenvolver um tema ou uma proposta de trabalho em grupo, a pesquisa faz parte da aprendizagem, pois sempre indico aos alunos que a teoria deve subsidiar a prática e sem pesquisa, sem reflexão a prática não acontece a contento. As ações devem ter reflexões. (P 6)

Sim, quando feito com honestidade, proporciona liberdade e autonomia ao estudante. (P 7)

Os professores com uma percepção parcial de que o trabalho em grupo em promove uma aprendizagem mais autônoma alegam o seguinte:

De certa forma. Hoje, temos muitos alunos que querem somente resumos nas aulas (ensino superior) que não leem os textos não pesquisam nem o significado de palavras, não entendem a orientação. O que quero dizer é que se os alunos não são habituados a pensar autonomamente, eles sentem muita dificuldade. (P 1)

Essa é a ideia que acredito com essa metodologia, mas nem sempre ela atinge todos do grupo de uma mesma forma, pois deve se ter claro quais os objetivos a serem alcançados com a atividade, o aluno tem que ter ciência de sua ação diante do

conhecimento obtido. Ao se propor um trabalho em grupo, esse trabalho terá diversos olhares sobre o tema proposto exigindo do aluno uma pesquisa, dando a ele autonomia para buscar as informações a serem compartilhadas. (P 8)

Deveria ter este caráter, o aluno sendo pesquisador, criativo, através do interesse e prazer em aprender, muito embora os conteúdos já sejam predeterminados e o aluno não veja significado nos mesmos. (P 10)

Ativa sim, na medida em que dentro de um grupo menor de integrantes, a possibilidade do aluno interagir mais contundentemente é maior. Em relação à autonomia, esta característica é mais difícil de desenvolver em grupo, penso que para isso é melhor a proposta de trabalho em duplas. (P 11)

É possível concluir que os professores consideram a responsabilidade pelo aprendizado seja do próprio aluno em que o trabalho em grupo pode contribuir para gerar maior autonomia. Por meio dos trabalhos em grupo, os professores podem melhorar a qualidade da interação entre os membros das equipes, propiciando relações de trocas de experiências e de conhecimentos, pressupostos sociointeracionistas, abordados por Vygotsky e Freinet.

De acordo com Mizukami (1986), a corrente interacionista se dá pela interação do aluno com o conteúdo, parte da premissa de que a origem do conhecimento está na interação entre o indivíduo e o meio. A participação ativa do aluno diante do conteúdo é essencial. Portanto, não basta somente ter contato com o conhecimento para adquiri-lo: é preciso "agir sobre o objeto e transformá-lo" (apud MIZUKAMI, 1986, p. 64).

5.4.3.5 O alcance dos objetivos de aprendizagem com o trabalho em grupo.

Quanto ao alcance dos objetivos, utilizando o trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem, 80% dos professores dizem que frequentemente atingem os resultados propostos da atividade, enquanto 20% informam atingi-los parcialmente. A tabela 6 exibe a distribuição de respostas em relação a essa categoria de análise.

Tabela 6: O alcance dos objetivos com o trabalho em grupo

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11
Frequentemente											
Às vezes											
Raramente											
Não se posicionou											

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados coletados

Os professores observam que, para alcançarem plenamente os objetivos propostos, dependem, em parte, do comprometimento do aluno, pois para aqueles que efetivamente se envolvem na elaboração das atividades é possível perceber resultados concretos e, em parte, de um acompanhamento mais próximo do próprio professor com o grupo, como pode ser observado pelos exemplos a seguir.

Quanto ao produto final sim, mas sinto falta de um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento que, por vezes, não é possível. (P 3)

Como expliquei, os objetivos são alcançados para aqueles que efetivamente elaboram o trabalho. (P 4)

Geralmente sim, pois avalio mais a participação e a capacidade dos alunos do grupo discutirem o tema do que o produto final em si, e entendo essas práticas como um processo de duração mais ampla que uma única atividade. (P 5)

Geralmente sim, é possível acompanhar a evolução dos alunos na aprendizagem. (P 7)

Muitas vezes os meus objetivos com os trabalhos em grupo são alcançados, embora, muitas outras, os alunos fragmentam o texto, não discutem de forma coletiva dentro de seu próprio grupo e no dia marcado apresentam uma “colcha de retalhos” deixam para um componente digitar o trabalho todo, o qual na leitura também demonstra a falta de continuidade. Quando interrogados por mim ou por outros (poucos) colegas demonstram insegurança e desconhecimento do tema em sua complexidade. (P 10)

Sim, normalmente meus objetivos são alcançados, como resultado das propostas dos respectivos trabalhos em grupo. (P 11)

Pode-se inferir que as questões levantadas pelos professores em relação ao alcance dos objetivos estão relacionadas ao envolvimento dos alunos no desenvolvimento das atividades em grupo e dos desafios que o professor enfrenta para acompanhar o processo como um todo.

Quanto ao envolvimento do aluno, Cohen e Lotan (2017) recomendam que, de início, as orientações quanto aos papéis e responsabilidades de cada um no grupo precisam ser claras e objetivas, bem como quanto aos objetivos que se pretende alcançar com a atividade proposta. Portanto, a forma como os alunos vão trabalhar juntos depende do objetivo que se tem para usar no trabalho em grupo e do tipo de interação desejada que os alunos tenham.

Independentemente de qual seja a estrutura do trabalho conjunto escolhida, a questão da responsabilização é central e deve ser abordada de forma explícita desde o início. (COHEN; LOTAN, 2017, p. 62)

Em relação aos desafios do professor em realizar um acompanhamento adequado dos grupos, Cohen e Lotan (2017) destacam que a escolha pelo trabalho em grupo como estratégia depende do que o professor esteja buscando alcançar, portanto, se o acompanhamento do desenvolvimento da tarefa pelo grupo é imprescindível, o planejamento da atividade deve contemplar essa etapa como sendo factível de ser realizada.

Zabala (1998) descreve que do conjunto de relações necessárias para facilitar a aprendizagem se deduz de uma série de funções dos professores, no entanto, vale destacar a primeira delas.

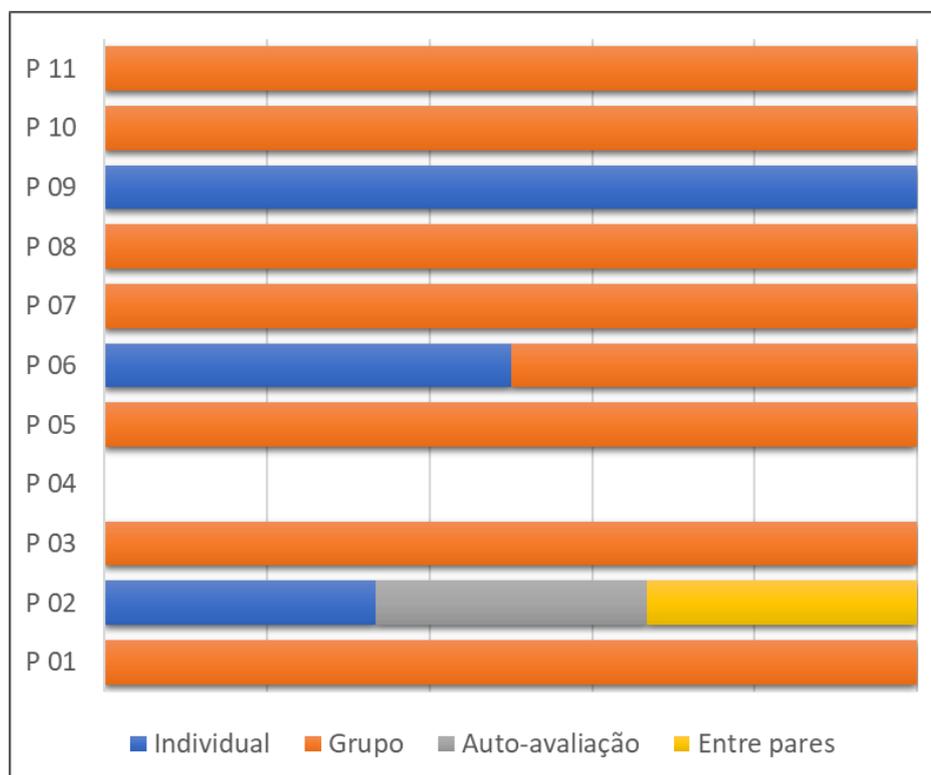
a) Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem. Por um lado, uma proposta de intervenção suficientemente elaborada; e por outro, com uma aplicação extremamente plástica e livre de rigidez, mas que nunca pode ser o resultado da improvisação. (ZABALA, 1998, p. 92)

O próximo aspecto dessa categoria de análise resulta em como os professores realizam a avaliação dos alunos quando utilizam o trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem.

Há múltiplas formas de avaliação, visto que pode ser feita pelo desempenho individual do aluno e também pelo resultado do trabalho em

grupo, além de se submeterem à avaliação entre os pares e a própria autoavaliação. Isto potencializa a responsabilização dos alunos pelo resultado final da atividade, no entanto, predomina a avaliação do grupo como um todo, conforme ilustrado no gráfico 10.

Gráfico 10: Formas de avaliação



Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados coletados

Obs.: P 4 não costuma usar trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem

Os resultados indicam que os professores não se limitam à avaliação do aluno, mas também do grupo e, inclusive, estendem a avaliação para o próprio aluno realizar. Zabala (1998) comenta que, habitualmente, quando se fala de avaliação, a referência prioritária ou mesmo exclusiva está nos resultados obtidos pelo aluno. No entanto, sinaliza que professores mais inquietos propõem formas de entender a avaliação que não ficam restritas à valoração dos resultados obtidos pelos alunos. A partir dessa ideia, Zabala propõe que a maneira de entender a função do processo de ensino-aprendizagem e que dá sentido a avaliação deve incluir referenciais concretos da atividade de avaliação tornando-a menos arbitrária, mais justa e útil.

Pode-se inferir que a prática de avaliação dos professores possui aderência à proposta de avaliação de Zabala, pois leva em consideração o processo pessoal e coletivo.

É preciso lembrar que avaliar, e avaliar de uma determinada maneira – diversificada tanto em relação aos objetos como aos sujeitos da avaliação, e com o objetivo de tomar decisões de diferente caráter – não é, exclusivamente, uma questão de oportunidade. (ZABALA, 1998, p. 220)

O próximo aspecto dessa categoria de análise se associa com a percepção se o resultado do trabalho em grupo culmina num esforço comum de todos. A maioria dos professores relata não perceber que a eficácia dos grupos de trabalho seja resultado de um esforço comum e para alcançar um bom nível de participação e cooperação entre os alunos é necessário que estes compreendam que a participação ativa, o comprometimento com os objetivos e o envolvimento com o grupo propiciam um resultado de qualidade e um aprendizado significativo. Os professores explicitam ainda ser necessário fazer intervenções no grupo para que todos se esforcem e haja uma participação mais uniforme. Alguns exemplos, neste aspecto, podem ser observados a seguir.

Na medida em que cada membro tem a clareza da sua parte naquele grupo. Quando fica estabelecido o que cabe a cada um. (P 1)

Na medida em que haja participação, diálogo, troca de informação que possibilite novos aprendizados. (P 4)

Exatamente por avaliar o processo, deve-se intervir para que todos se esforcem e realizem o melhor possível, isso resultaria em um trabalho realmente eficiente – realmente em grupo. Apenas ver o trabalho final, pode passar a impressão de um trabalho eficiente, mas, muitas vezes, realizados por um ou dois alunos carregando o grupo “nas costas”. (P 5)

Pouco comum a todos quando os trabalhos são feitos por apenas alguns membros do grupo, se todos do grupo contribuem de forma igual, a evolução é nítida. (P 7)

[...] Em sala de aula, na atividade presencial, faço minhas observações e identifico que alguns participantes do grupo não se dedicam da mesma forma. (P 8)

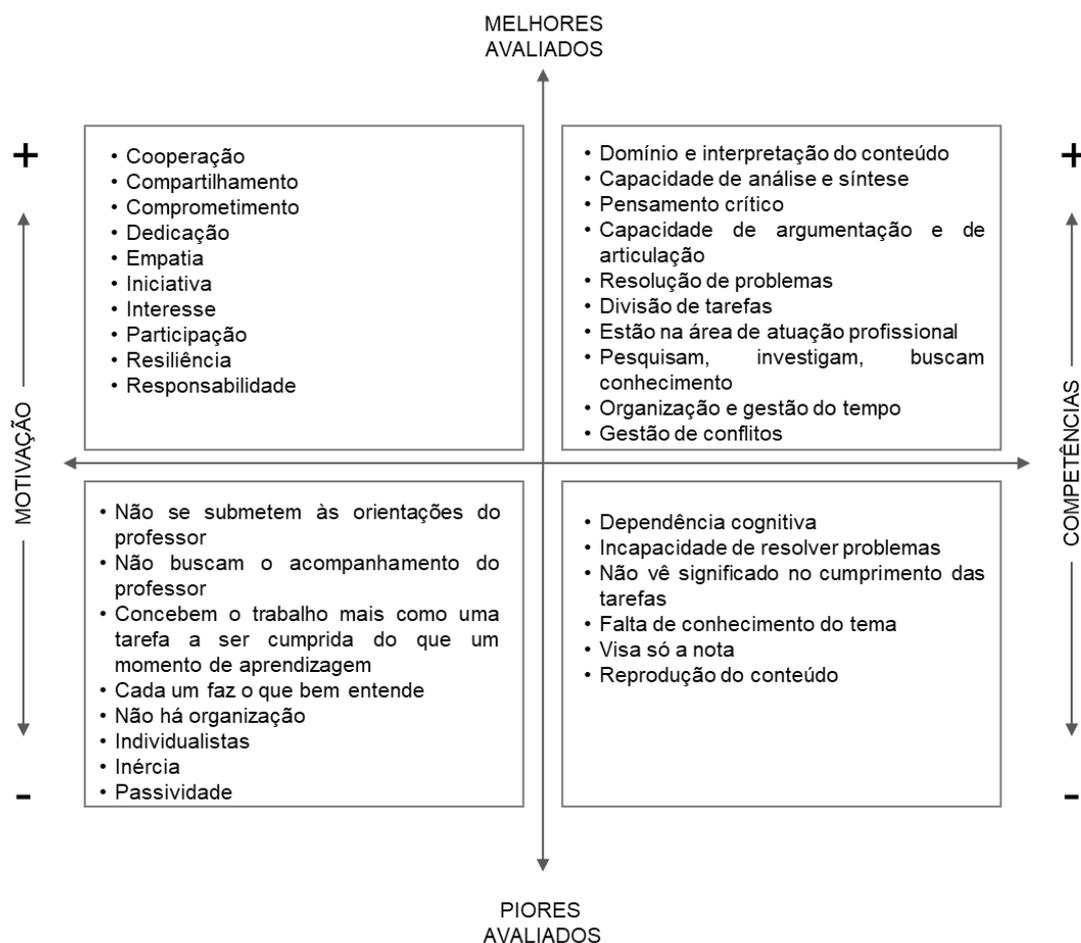
Na medida em que todos efetivamente participem, o que não significa que todos devem expor ou falar ou mesmo apresentar.
(P 11)

Pode-se deduzir que o ponto de atenção não está no entendimento de que a cooperação é um elemento estruturante de grupo de trabalho, mas está relacionado à atitude dos alunos em querer cooperar para que o resultado do trabalho em grupo seja necessariamente resultado do esforço comum de todos. Para Freinet (2004), a cooperação não se estabelece com discursos, porém, com a vivência desenvolvida dentro dos âmbitos educacional e social, portanto, a causa pode estar na atitude. A cooperação permite desenvolver entre os alunos e os professores relações que conduzem à organização das diversas modalidades de trabalho, promovendo a construção social do conhecimento. A educação precisa incentivar o aluno ao exercício da cooperação e o professor a ser um mediador do aprendizado.

Para concluir esta categoria de análise, foi perguntado aos professores que competências e perfis mais aparecem nos grupos com melhores e piores avaliação, considerando a capacidade de trabalhar em grupo reúne competências importantes para atingir o objetivo proposto. Ao analisar as respostas, observaram-se as características dos grupos com melhores e piores avaliações sob duas perspectivas: competências e motivações dos alunos ao desenvolverem as atividades em grupo.

O diagrama da tabela 7 traz uma visão geral e busca sintetizar em quadrantes a análise entre os grupos melhores e piores avaliados e a relação entre as competências e motivação dos alunos.

Tabela 7: Grupos de trabalho melhores e piores avaliados



Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados coletados

Os resultados apresentam um alinhamento com os conceitos referentes às pesquisas realizadas por Cohen e Lotan (2017) ao descreverem que o trabalho em grupo corresponde a uma técnica eficaz para alcançar determinados objetivos de aprendizagens, classificadas pelas autoras de aprendizagem intelectual e social. No aprendizado intelectual, o trabalho em grupo representa uma estratégia interessante para desenvolver conteúdos conceituais, ao passo que o aprendizado social se mostra mais apropriado para situações relacionadas a aspectos comportamentais, pois ajuda a melhorar as relações intra e intergrupais.

É possível concluir que os grupos melhores avaliados apresentam competências mais elevadas e um grau de motivação maior no desenvolvimento das atividades em grupos e o inverso também é verdadeiro

para os grupos com as piores avaliações, conforme se pode observar pelos comentários de alguns dos professores a seguir.

Com o trabalho em grupo ensinamos a ouvir o outro e falar com e para o outro, a fazer análise e síntese, a conviver com as diferentes interpretações, a respeitar prazos ou não... O perfil que aparece é o comprometido e dedicado, o responsável, o assistencialista, o desligado, o desapegado. (P 1)

Organização, gestão de tempo, monitoramento e comprometimento. Acredito que os conteúdos atitudinais se sobressaíam aos conteúdos conceituais. (P 3)

Nos grupos com melhor avaliação, existe uma certa liderança natural, por vezes, de mais de um aluno, inclusive, que consegue articular os membros e dividir as tarefas, reunir e compartilhar as informações, intervir, sem que o professor seja necessário, nos conflitos e rumos do trabalho. Nos grupos com pior avaliação cada um faz o que bem entende, não conseguem articular e compartilhar e, principalmente, não seguem as orientações da proposta do trabalho em grupo, requerem a intervenção do docente para situações que poderiam ser bem resolvidas pelos pares, e, muitas vezes, podem até apresentar um produto final de boa qualidade, mas de nítida confecção individual. (P 5)

Os grupos com melhor aproveitamento estão formados pelos alunos que demonstram maior interesse no curso na área do conhecimento, aqueles que têm uma maior proximidade com sua atuação profissional. Para os grupos com uma avaliação não tão boa, geralmente ele está formado com participantes que não demonstram interesse pelas atividades acadêmicas, sendo assim alunos que acabam por se ancorar naqueles que executam as atividades com primor. Os melhores grupos têm alunos que se dispõem a pesquisar, investigar o tema proposto vão em busca de novos conhecimentos, fazem correlações entre os conceitos, tem uma maior eficácia no cumprimento das atividades atingindo mais facilmente e de forma mais positiva os objetivos com aquela atividade. (P 8)

Com melhor avaliação = todos participam e se comprometem com a atividade proposta. Com pior avaliação = quando há falta de envolvimento e comprometimento dos participantes do grupo com a atividade proposta. (P 9)

O aluno que se envolve apresenta domínio de suas habilidades, na pesquisa e na interpretação dos conteúdos, desenvolve um amplo conhecimento do assunto e através da ação – reflexão – ação desenvolve atitudes mais coerentes para si e para a sociedade. Ao outro tipo de grupo resta o cumprimento de tarefas enfadonhas e sem significado, visando somente a nota. (P 10)

Melhor avaliação: liderança, capacidade argumentativa, resiliência, empatia, pensamento crítico, capacidade em resolver problemas, empoderamento, iniciativa etc. Piores avaliações: inércia, passividade, reprodução de conteúdo, incapacidade de resolver problemas, dependência instrumental ou pessoal. (P 11)

Infere-se, portanto, que os alunos que apresentam individualmente competências mais elevadas e alto grau de motivação têm melhores condições e maior potencial de apresentarem melhores resultados quando desenvolvem uma atividade em grupo. Para Cohen e Lotan (2017), o trabalho em grupo tem grande potencial para promover comportamentos mais ativos e voltados para a atividade do que o trabalho individual; a interação e a colaboração entre os alunos por si só estimulam o engajamento e despertam-lhes o interesse. Quando o grupo é responsabilizado e reconhecido pelo seu trabalho, há uma força mobilizadora que não permite que se desengajem do objetivo: todos agem de forma colaborativa.

5.4.4 Análise do Questionário de Perguntas Fechadas

Em relação ao questionário com perguntas fechadas, nas quais o professor poderia selecionar diversas alternativas dentre um conjunto de alternativas predefinidas: Nunca; Quase Nunca, Quase Sempre; Sempre, é possível ter uma visão geral e sintética de como os professores percebem a realização do trabalho em sala de aula. A tabulação do questionário com o detalhamento dos resultados pode ser consultado no Anexo 4.

Os professores trazem a percepção de que a maioria dos alunos frequentemente possui interesse pelo trabalho em grupo.

Quanto às dificuldades encontradas pelos alunos no trabalho em grupo, 27% raramente apresentam dificuldade e 73% frequentemente as apresentam.

Em relação ao entendimento do que precisa ser feito quando se juntam no trabalho em grupo, a grande maioria diz entender o que é preciso realizar como tarefa no trabalho em grupo. Contudo, quando se questiona a percepção do professor sobre a participação dos alunos no trabalho em grupo em relação às contribuições com ideias, opiniões, desenvolvimento das atividades, 82%

frequentemente ou sempre participam e 18% afirmam que os alunos raramente se envolvem no trabalho em grupo.

Quando perguntado se os alunos se dão bem no desenvolvimento das atividades em grupo, esclarecem que a grande maioria sim, mas que 18% raramente ou nunca se relacionam bem no grupo.

Quanto à percepção dos professores se os alunos costumam escutar uns aos outros, 55% dizem que sim e 45% dizem que não. Trata-se de um quesito que, provavelmente, sinalize um problema de relacionamento no grupo.

Ao serem questionados se concordância e harmonia caracterizam as discussões em grupo, 64% respondem positivamente em contraste com 36%, o que representa um percentual considerável quanto aos possíveis problemas de relacionamentos no grupo. Já em relação à percepção deles se desacordos degeneram em disputas desnecessárias, 9% informam que não acontece, 18% que sempre acontecem, 27% frequentemente e 45% quase nunca os conflitos acabam em disputas desnecessárias.

Quanto ao envolvimento dos alunos com o tema proposto, a maioria relata que percebem os alunos envolvidos na atividade, apenas 9% dizem que os alunos não se envolvem. Ao se perguntar acerca da percepção dos professores sobre a preocupação dos alunos em resolverem as atividades rapidamente sem se deter na reflexão ou discussão da atividade, 63% alegam que isso não acontece, ao passo que 37% dizem que sim, os alunos buscam entregar o mais rápido possível sem se envolverem em discussões mais profundas.

Finalmente, ao se indagar se os professores notam que a atividade entregue vem fragmentada, sem conexão entre os conteúdos em razão da forma como as tarefas são divididas no grupo, 91% respondem que sim, demonstrando a existência de possíveis problemas com a divisão de tarefas, papéis e responsabilidades.

Ao se analisar os dados, verificou-se que, para os entrevistados, os alunos tiveram interesse de participar das atividades relacionadas ao trabalho em grupo, embora, na maioria das vezes, apresentem dificuldades em relação ao que precisa ser realizado. Apesar dos alunos demonstrarem envolvimento

na elaboração das atividades em grupo, nota-se que o resultado final do trabalho quase sempre apresenta uma estrutura lógica fragmentada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida. (Freinet)

A proposta desta pesquisa consistiu em pesquisar os critérios utilizados pelo professor quando este propõe o trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem no ensino superior. A pesquisa, realizada em uma faculdade da cidade de São Paulo em uma das suas unidades na localizada na Zona Leste, considerou o perfil dos professores e seus relatos sobre o trabalho em grupo, sustentada na teoria sociointeracionista de Vygotsky e na abordagem cooperativa dos princípios da pedagogia de Freinet.

No decorrer do processo diferentes autores que tratam de temas pertinentes a este estudo foram consultados. Com os quais foram pesquisados os princípios que fundamentam o trabalho em grupo; concepções de aprendizagem; organização social da classe; cooperação, comunicação e expressão livre, educação para o trabalho e tateabilidade experimental sob a perspectiva da pedagogia de Freinet e características da linguagem e pensamento, mediação e zona de desenvolvimento proximal sob a perspectiva das teorias de Vygotsky.

Os resultados desta pesquisa mostram que o trabalho em grupo constitui uma prática regular na sala de aula universitária e pode ser realizado totalmente dentro de sala de aula; completamente fora de sala de aula, sendo apenas as orientações gerais dadas em sala de aula; e os que são mistos, ou seja, parte do trabalho é realizada dentro de sala de aula, e parte é feita fora de sala de aula.

Apesar dos professores referendarem o trabalho em grupo, conforme demonstrado nas análises das categorias encontradas – 1 Metodologias habitualmente utilizadas pelos professores; 2 Trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem; 3 Critérios para organização do trabalho em grupo; 4 Contribuições do trabalho em grupo para a aprendizagem; 5 O alcance dos objetivos de aprendizagem com o trabalho em grupo – a pesquisa

mostrou que, embora se constitua uma prática regular, os professores se deparam com diversos desafios para o desenvolvimento e a execução de atividades em grupo.

A pesquisa demonstrou que as metodologias ativas em sala de aula são estratégias frequentes adotadas pelos professores para estimularem a aprendizagem e promoverem a interação entre os alunos, e que os trabalhos em grupos podem ser realizados com o intento não somente de construir conceitos, debater, discutir e relacionar a teoria com a prática, bem como fazer uma análise e exposição de conteúdo.

Quanto aos critérios para a definição dos trabalhos em grupo, a pesquisa sinaliza que os professores preferem não interferir na formação dos grupos pela dificuldade de desfazerem relacionamentos já consolidados e pela falta de disposição dos alunos em trabalharem com pessoas que não fazem parte do seu círculo de convívio social na faculdade, embora existam exceções em que a intervenção do professor no grupo se faz necessária, como, por exemplo, inserir uma nova pessoa no grupo e atender a um objetivo específico de aprendizagem.

A pesquisa evidenciou que há entre os professores o cuidado de explicar os objetivos da atividade, os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) a serem abordados e como a atividade deve ser realizada. Além de demonstrarem preocupação com a divisão dos papéis e responsabilidades entre os alunos, para que os objetivos da atividade sejam alcançados, defendem a necessidade de o aluno compreender que o trabalho coletivo demanda diálogo, cooperação e não apenas a simples divisão de tarefas.

Por outro lado, a pesquisa aponta que os professores consideram a responsabilidade pelo aprendizado como do próprio aluno e o trabalho em grupo pode contribuir para gerar maior autonomia, mas, à proporção que o aluno também compreenda sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, não houve unanimidade entre os professores.

Para alcançar os objetivos de aprendizagem por meio do trabalho em grupo, a pesquisa mostrou que os resultados dependem, em parte, de um acompanhamento sistemático do grupo pelo professor e, em parte, do comprometimento do aluno. Esses resultados são mensurados por várias

formas de avaliação, como, por exemplo, o desempenho individual do aluno, o resultado do trabalho em grupo, a avaliação entre os pares e autoavaliação, no entanto, a pesquisa deixa claro que predomina a avaliação em grupo.

O trabalho em grupo como estratégia didática de ensino apresenta vários pontos favoráveis por proporcionar a interação entre os alunos e a troca de experiências entre eles, favorecendo, assim, a processo de aprendizagem. No entanto, o aluno precisa compreender que a cooperação traz benefícios para o seu aprendizado e estar disposto a colaborar.

Como ponto de atenção, apesar das atividades serem realizadas a partir de uma dimensão técnica, cooperativa e sociointeracionista, é necessário desenvolver um ambiente favorável para que seja criada uma cultura de aprendizagem colaborativa, a estratégia pode propiciar a participação, a comunicação e a interação entre os alunos viabilizando, por meio da mediação, um melhor aprendizado.

7 REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A; LUDKE, M. Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- ARANHA, M. L. A. *História da Educação* (comp.). Edição 2. São Paulo: Moderna, 2005.
- BARROSO, João et al. O século da escola: entre a utopia e a burocracia. Edição 1. Edições ASA: Lisboa, Portugal, 2001.
- BASTOS, I. S.; PEREIRA, S. R. A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil. *Revista Linhas*, v. 4, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1206>>. Acesso em: 07/05/2018
- CAMPOS, P. R. I. *Ensinar e Aprender: Coordenação Pedagógica e Formação Docente*. São Paulo: Loyola, 2014.
- COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. *Planejando o Trabalho em Grupo*. Edição 3. Penso, Porto Alegre, 2017.
- CORDEIRO, J. *Didática*. Edição 2. Contexto: São Paulo, 2013.
- ELIAS, M. D. C. *Célestin Freinet: Uma Pedagogia de Atividade e Colaboração*. Edição 8: Petrópolis, RJ, 2008.
- _____. *Pedagogia Freinet: Teoria e Prática* (comp.). Campina, SP, 1996.
- _____. A Atualidade da Proposta de Pedagógica de Freinet. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 12, n. esp. 1, p.612-619, 2017.
- Fala do Mestre: Célestin Freinet. *Construir Notícias*, Pernambuco, edição 19, ano 04, novembro/dezembro 2004. Disponível em <<http://www.construirnoticias.com.br/celestin-freinet/>>. Acesso em: 11/05/2018.
- FREINET, C. *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Edição 2. Editorial Estampa, 1976.
- _____. *Para Uma Escola do Povo – Guia Prático para a Organização Material, Técnica e Pedagógica da Escola Popular*. Edição 2. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

- _____. *A Educação do Trabalho*. Edição 1: Martins Fontes, São Paulo, 1998
- _____. *Escuela moderna francesa, la – una pedagogia de sentido comun: las invariantes pedagógicas*. Edição 1: Ediciones Morata, Madrid, Espanha, 1996.
- _____. *Ensaio de Psicologia Sensível*. Edição 1: Martins Fontes, São Paulo, 1998
- _____. *Pedagogia do Bom Senso*. Edição 7: Martins Fontes, São Paulo, 2004
- GEDHIN, E. *Teorias Psicopedagógicas do Ensino - Aprendizagem (comp.)*. Boa Vista: UERR, 2012.
- GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 58, 1995. Disponível em: <<http://www.wejconsultoria.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/Introdu%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-Pesquisa-qualitativa-e-suas-possibilidades.pdf>>. Acesso em 03/06/2018
- HOUSTON, K. *Introduction to Art Criticism*. Edição 1. EUA/New Jersey: Pearson Educations, 2013.
- IMBERNÓN, F. *Pedagogia Freinet: A Atualidade das Invariantes Pedagógicas*. Porto Alegre, RS, Penso, 2010.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância*. Brasília, DF, 2017.
- IVIC, I. Lev Semionovich Vygotsky. Recife, PE, Massangana, 2010. Recurso Digital
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Imago: Rio de Janeiro, 1976.
- LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência: O futuro do Pensamento na era da Informática*. Edição 13: São Paulo, Editora 34, 2004. Recurso Digital.
- LIBÊNEO, J. C. *Didática*. Edição 2: São Paulo, Cortez, 1992.
- _____. *Didática e Trabalho Docente: A Mediação Didática do Professor nas Aulas. Site Docente José Carlos Libâneo, Departamento de Educação*, 2011. Disponível em:

<<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>>. Acesso em 17/04/2018.

- LIBLIK, A. M. P. *Aprender Didática, Ensinar Didática*. Edição 1. IBPEX, Curitiba, PR, 2011
- LIMA, N. M. F. de. Freinet: Perspectivas e Contribuições no Âmbito do Ensino-Aprendizagem. *EBR – Educação Básica Revista*, vol.2, n.2, 2016. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/136>>. Acesso em 05/02/2018.
- MARX, K. O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Edição N/C. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. Versão para e-book.
- MATTER, G. Why Some Teams Are Smarter Than Others. By ANITA WOOLLEY, THOMAS W. MALONE and CHRISTOPHER F. CHABRIS JAN. 16, 2015. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2015/01/18/opinion/sunday/why-some-teams-are-smarter-than-others.html?_r=2>. Acesso em agosto/2016.
- Portal do MEC. *Perguntas frequentes sobre educação superior, Alunos por sala: quantos alunos por sala de aula teórica são permitidos?* Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior?id=14384>>. Acesso em novembro/2018.
- MICHAELSEN, L. Disponível em: <<http://www.teambasedlearning.org/>>. Acesso em agosto/2016.
- MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: As Abordagens do Processo*. Edição 12. São Paulo: EPU, 1986
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Um Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Histórico*. Edição 4. Scipione, São Paulo, 2002.
- PARRILA, A.; DANIELS H. *Criação e Desenvolvimento de Grupos de Apoio entre Professores*. São Paulo: Loyola, 2004.
- REGO, T. C. *Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Edição 25: Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.
- SOUZA, M. V. F.; SAD, L. A.; THIENGO, E. R. (comp.). *Aprendizagem em Diferentes Perspectivas: uma introdução*. IFES: Vitória, ES, 2015.

- SCARPATO, M. *Os Procedimentos de Ensino Fazem a Aula Acontecer*. Edição 1. AVERCAMP: São Paulo, 2006.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. *Educação e História da Cultura: Fronteiras* (comp.). São Paulo: Mackenzie, 2002.
- VYGOSTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Editora, 2007.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. Edição Ridendo Castigat Mores Versão para eBook Fonte Digital www.ebooksbrasil.org.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. Edição 2. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WEDEKIN, L. M. *Psicologia e arte: os diálogos de Vigotski com a arte russa de seu tempo*. 2015. 291 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- WERTSCH, J. *Vygotsky y la Formacion Social de la Mente*. Edição 1: Paidós, Barcelona/Espanha, 1995. Recurso Digital.
- ZABALA, A. *A Prática Educativa: Como Ensinar*. ArtMed: Porto Alegre/RS, 1998.

ANEXO 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR

Prezado Professor,

Este questionário faz parte de uma pesquisa acadêmica do Mestrado em Educação, Artes e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, cujo objetivo é identificar os critérios utilizados por você, professor do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Sumaré/Unidade Belém, na organização da sala de aula para a realização de trabalhos em grupos.

A pesquisa é anônima, portanto, não há a necessidade de se identificar, no entanto, para a caracterização do perfil da amostra, há um bloco de perguntas sobre a idade e dados profissionais.

Os dados da pesquisa serão usados exclusivamente para fins acadêmicos, voltados estritamente ao objeto da pesquisa. Informamos ainda, que os resultados da pesquisa serão compartilhados entre os professores entrevistados.

Contamos com sua participação e agradecemos sua colaboração.

Caracterização do perfil da amostra

- 1) Idade
- 2) Formação: graduação e pós-graduação (curso, instituição e ano)
- 3) Tempo de docência
- 4) Tempo de atuação como docente na escola atual
- 5) Carga horária semanal como professor (na escola atual e no total)
- 6) A docência é sua única atuação profissional? Se não, o que faz e onde trabalha?

Questionário 1 – Perguntas Abertas para Roteiro de Entrevistas

- 1) Quais são as metodologias de ensino que você utiliza habitualmente na sua aula?
- 2) Dentre as metodologias utilizadas, qual o seu entendimento sobre o trabalho em grupo como uma estratégia de aprendizagem?
- 3) Quais os critérios que você adota para a formação dos grupos de trabalho em sala de aula?
- 4) Quando você propõe o trabalho em grupo, quais as orientações que normalmente passa aos alunos? Exemplifique.
- 5) O trabalho em grupo traz que benefícios para o aprendizado?
- 6) O trabalho em grupo é uma forma de promover uma aprendizagem de forma mais ativa e autônoma? Como? Exemplifique.
- 7) Os seus objetivos geralmente são alcançados? Como?

- 8) Como você avalia os alunos quando realizam o trabalho em grupo na sala de aula?
- 9) Em que medida a eficácia dos grupos de trabalho é resultado de um esforço comum de todos?
- 10) Que competências - conhecimentos, habilidades e atitudes - e perfis que mais aparecem nos grupos com melhor e pior avaliação?
- 11) Você teria alguma outra sugestão que possa contribuir para a realização do trabalho em grupo na sala de aula?

ANEXO 2: Questionário – Perguntas Fechadas

Professor	Na minha opinião...				
	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre	
	1	2	3	4	
1	Como você percebe o nível de interesse do aluno pelo trabalho em grupo?				
2	Os alunos encontram dificuldades no trabalho em grupo?				
3	O grupo entende exatamente o que precisa ser feito?				
4	Como você percebe a participação (ideias, opinião, etc.) dos alunos no grupo?				
5	Os alunos se dão bem entre si no trabalho em grupo?				
6	As pessoas escutam umas às outras?				
7	Concordância e harmonia caracterizam as discussões em grupo.				
8	Desacordos degeneram em disputas críticas e desnecessárias.				
9	Você percebe envolvimento dos membros do grupo com o tema proposto.				
10	Você percebe uma preocupação dos grupos em resolver a atividade rapidamente sem se deter em refletir/discutir o conteúdo.				
11	Há fragmentação do conteúdo em razão da divisão de tarefas entre os membros do grupo.				

ANEXO 3: Tabulação do Questionário de Perguntas Abertas

Os professores entrevistados estão identificados pela letra P, de professor, na sequência numérica de 1 a 11. Exemplo: P1, refere-se ao professor entrevistado 1 e assim, sucessivamente.

Caracterização do Perfil da Amostra

Dados Pessoais	P 01	P 02	P 03	P 04	P 05	P 06	P 07	P 08	P 09	P 10	P 11
Idade	47 anos	54 anos	45 anos	53 anos	37 anos	62 anos	45 anos	49 anos	51 anos	59 anos	58 anos

Formação: Graduação

Primeira Graduação					Primeira Graduação				
Curso	Instituição	Local	Conclusão		Curso	Instituição	Local	Conclusão	
P 01	Pedagogia	Fac. Ciências e Letras Santana	São Paulo/SP	1993	P 07	Pedagogia	USP	-	2008
P 02	Pedagogia	Fac. Filosofia Ciências e Letras de SBC	São Bernardo do Campo/SP	2001	P 08	Pedagogia	São Camilo	-	2008
P 03	Pedagogia	PUC	São Paulo/SP	1995	P 09	Pedagogia	PUC	São Paulo/SP	-
P 04	História	PUC	São Paulo/SP	1987	P 10	Biologia	Não citou	São Paulo/SP	Não citou
P 05	História	USP	São Paulo/SP	2004	P 11	Pedagogia	USP	São Paulo/SP	1986
P 06	Língua Portuguesa	-	São Paulo/SP	1978					

(continua)

Segunda Graduação					Segunda Graduação				
Curso		Instituição	Local	Conclusão	Curso		Instituição	Local	Conclusão
P 01	Supervisão Escolar – 1º e 2º Graus	Univ. Bandeirante	São Paulo/SP	1996	P 07	-	-	-	-
P 02	-	-	-	-	P 08	-	-	-	-
P 03	-	-	-	-	P 09	-	-	-	-
P 04	Pedagogia	PUC	-	1994	P 10	Pedagogia	Não citou	São Paulo/SP	-
P 05	-	-	-	-	P 11	-	-	-	-
P 06	Pedagogia	Não citou	São Paulo/SP	2004					

Terceira Graduação					Terceira Graduação				
Curso		Instituição	Local	Conclusão	Curso		Instituição	Local	Conclusão
P 01	-	-	-	-	P 07	-	-	-	-
P 02	-	-	-	-	P 08	-	-	-	-
P 03	-	-	-	-	P 09	-	-	-	-
P 04	-	-	-	-	P 10	Educação Física	Não citou	São Paulo/SP	Não citou
P 05	-	-	-	-	P 11	-	-	-	-
P 06	-	-	-	-					

Pós-graduação

Primeira Pós-graduação					Primeira Pós-graduação				
Curso		Instituição	Local	Conclusão	Curso		Instituição	Local	Conclusão
P 01	Especialização em Formação de Formadores em EJA	Universidade de Brasília	Brasília/DF	2004	P 07	Mestrado em Educação	USP	São Paulo/SP	2013
P 02	Especialização em EAD	Faculdade SENAC	Rio de Janeiro/RJ	2006	P 08	Especialização em Pedagogia Empresarial	FMU	São Paulo/SP	2010
P 03	Especialização em Educação e Saúde	Faculdade Getúlio Vargas	São Paulo	2011	P 09	Mestrado em Educação / Currículo	PUC	São Paulo/SP	-
P 04	Especialização em Psicopedagogia	PUC	São Paulo/SP	1994	P 10	Mestrado em Educação	UNG	São Paulo/SP	2006
P 05	Mestrado em História Social	USP	São Paulo/SP	2010	P 11	Especialização	PUC	São Paulo/SP	2016
P 06	Gestão Escolar	Unicamp	Campinas/SP	2006					

(continua)

Segunda Pós-graduação					Segunda Pós-graduação				
Curso		Instituição	Local	Conclusão	Curso		Instituição	Local	Conclusão
P 01	Mestrado em Educação	PUC	Brasília/DF	2008	P 07	-	-	-	-
P 02	Mestrado	PUC	São Paulo/SP	2018	P 08	Mestrado em Educação	UNICID	São Paulo/SP	2012
P 03	Mestrado em Educação	UNICID	-	2014	P 09	Doutorado em Educação	PUC	São Paulo/SP	-
P 04	Mestrado	PUC	São Paulo/SP	2002	P 10	-	-	-	-
P 05	Doutorado em História Social	USP	São Paulo/SP	2014	P 11	Mestrado	UNESP	São Paulo/SP	2012
P 06	Mestrado em Educação	UNICID	São Paulo/SP	2014					

Terceira Pós-graduação					Terceira Pós-graduação				
Curso		Instituição	Local	Conclusão	Curso		Instituição	Local	Conclusão
P 01					P 07				
P 02	Doutorado	PUC	São Paulo/SP	2018	P 08	Doutorado em Educação / Currículo	PUC	São Paulo/SP	2020
P 03					P 09				
P 04	Doutorado em Educação	PUC	São Paulo/SP	2013	P 10				
P 05					P 11				
P 06									

Atuação na Docência

Experiência	P 01	P 02	P 03	P 04	P 05	P 06	P 07	P 08	P 09	P 10	P 11
Tempo na Docência	25 anos	27 anos	8 anos	9 anos	11 anos	41 anos	20 anos	10 anos	16 anos	24 anos	18 anos
Tempo de docência na faculdade atual	4 anos	7 anos	6 anos	4 anos	3 anos	11 anos	2 anos	6 anos	7 anos	4 anos	4 anos
Carga-horária semanal (Faculdade atual e outras)	32 h/a	18 h/a	25 h/a	12 h/a	36 h/a	24 h/a	12 h/a	15 h/a	18 h/a	20 h/a	18 h/a
Docência é sua única atuação?	Sim	Sim	Sim	Não. Atuo como diretor de Escola Estadual	Sim	Não. Atuo como coordenadora na mesma Faculdade	Sim	Sim	Sim	Sim	Não. Atua como supervisor escolar do SESI/SP

Pergunta 1: Quais são as metodologias de ensino que você utiliza habitualmente na sua aula?

Entrevistado	Resposta
P 01	Sala de aula invertida, discussões em grupos, apresentação de seminários, pesquisa de campo, trabalho em grupo.
P 02	Em minhas aulas, existem momentos em que se faz necessário uma aula tradicional, em outros momentos, utilizo algumas metodologias atividades, tais como: Rotação por Estação, Sala de Aula Invertida, Estudo de Caso, Aprendizagem por Pesquisa, Resolução de Problemas e Gameficação.
P 03	Trabalho com aulas expositivas e dialogadas. Procuo trazer para a sala de aula outros recursos visuais, como vídeos e trechos de filmes ou documentários que possam ilustrar os conteúdos. Procuo também oportunizar que os alunos leiam e discutam textos relacionados com os temas em debate.
P 04	Utilizo de forma corrente as aulas dialógicas expositivas.
P 05	Tento mesclar abordagens construtivistas e montessorianas, partindo dos interesses dos alunos, valorizando a experimentação, discussão do conteúdo, e por vezes dando um atendimento individualizado numa gama de temas a serem explorados pelos alunos, porém reservo um certo tempo para exposição do conteúdo, que seria algo mais presente nas metodologias tradicionais.
P 06	Aulas expositivas, trabalho em grupo, seminários.
P 07	Aula expositiva, acompanhada de vídeos e discussões+pesquisa.
P 08	Aula expositiva, Atividades em grupos, Pesquisas prévias.
P 09	Aulas expositivas, estudo de casos, debates sobre situações do ensino ou notícias sobre a educação, pesquisas e seminários.
P 10	Aulas expositivas com recursos da informática, seminários, trabalhos e temas em grupo para discussão, pesquisa e reforço da aprendizagem.
P 11	Em minhas aulas pauto meu trabalho na pedagogia que se aproxima dos conceitos sociointeracionistas, ou seja, parto do pressuposto que o aluno constrói o conhecimento a partir de sua interação com o meio e com a sociedade em geral, relações intermediadas pelo professor, pois não correriam de forma espontânea. Agrada-me em muito a diversidade de propostas, assim como de atividades, a partir das quais o aluno interage ativamente e vai construindo sua autoconsciência, tanto a respeito de seus conhecimentos, quanto especialmente de sua postura enquanto cidadão atuante e reflexivo.

Pergunta 2: Dentre as metodologias utilizadas, qual o seu entendimento sobre o trabalho em grupo como uma estratégia de aprendizagem?

Entrevistado	Resposta
P 01	O trabalho em grupo é muito rico. Mas necessita, assim como outras estratégias, de planejamento.
P 02	Em meu entendimento, o trabalho em grupo é um excelente recurso de aprendizagem, onde todos colaboram e compartilham o que sabem e aprendem sob diferentes pontos de vista, além de exercitarem algo que levarão para suas vidas.
P 03	Acredito que o trabalho em grupo, apesar de muito difícil para as alunas é fundamental para desenvolver algumas habilidades como liderança, respeito, organização e comprometimento.
P 04	Não considero trabalho em grupo uma estratégia eficiente para uma melhor aprendizagem. Minha experiência mostra que algumas alunas elaboram o trabalho e as demais não participam efetivamente.
P 05	O trabalho em grupo pode ser uma ferramenta interessante, principalmente para a socialização dos estudantes
P 06	O trabalho em grupo é complexo, pois os alunos não compreendem a necessidade da colaboração entre os pares para que se desenvolva uma boa situação de aprendizagem, é cultural a divisão de trabalho entre os membros da equipe sem a volta ao grupo após a pesquisa para a troca de saberes e o fechamento da atividade. Percebo claramente quando o trabalho culmina em apresentação do resultado é apresentado para a sala.
P 07	É positivo no geral, no entanto, por experiência, o “peso” do trabalho grupal não é dividido por igual.
P 08	Uso muito esta metodologia em minha prática pedagógica como uma estratégia didática pois entendo que a interação, o compartilhar de experiências é muito significativa para o aluno em seu processo de aquisição de conhecimento.
P 09	Aprendemos com o outro diferente e, os futuros professores são multiplicadores desse processo com os seus alunos tanto para a aprendizagem como para sua formação cidadã.
P 10	O trabalho em grupo a meu ver deve ir além do aprofundamento de determinados temas, proporcionando o debate de diferentes visões sobre o mesmo, respeito a posições divergentes, solidariedade e participação de todos envolvidos. Desenvolver o espírito crítico e social junto aos colegas na busca de significados e aplicações em sua vida diária.
P 11	O trabalho em grupo é uma oportunidade a partir da qual o aluno pode interagir com os colegas e elaborar o conhecimento com referências que se aproximam das suas, o que pode ser um facilitador. Todavia essas conquistas precisam ser proporcionadas em ambiente favorável, com acesso aos materiais de pesquisa e com proposituras de questões que levem efetivamente o aluno a um estado de maior conhecimento.

Pergunta 3: Quais os critérios que você adota para a formação dos grupos de trabalho em sala de aula?

Entrevistado	Resposta
P 01	Eu diversifico. Ora, eu formo grupos com proximidade de conhecimentos, ora por assunto, ora deixo eles formarem sozinhos por afinidade.
P 02	Normalmente permito que eles escolham seus grupos, mas em determinadas situações, faço sorteio dos primeiros de cada grupo e esses escolhem o segundo e o segundo escolhe o terceiro e assim por diante.
P 03	Depende os objetivos da aula. As vezes deixo que os alunos se organizem ou escolho os grupos por sorteio.
P 04	Deixo as alunas escolherem os membros do grupo. São praticamente os mesmos no decorrer de todo o curso
P 05	Depende do grau de conhecimento que tenho de determinada turma. Eu posso tanto intervir para incluir alunos por níveis de domínio do tema, aprendizagem e sociabilidade quanto para permitir o maior contato entre alunos que não interagiriam entre si se deixados por si. Entretanto, devido as turmas que encontro nos últimos semestres, ando deixando os alunos formarem seus próprios grupos e os oriento.
P 06	Ou os próprios alunos se escolhem como parceiros, ou faço um sorteio com números de 0 a 5, por exemplo, e os números iguais formam o grupo, geralmente essa estratégia é quando desenvolvo trabalho em grupo na aula. A segunda opção é muito difícil de ajustar, pois os alunos não aceitam as diferenças.
P 07	Critério livre, os grupos agrupam-se por afinidade
P 08	Por diversas vezes utilizo algumas estratégias lúdicas para esta formação, por vezes canudos coloridos, adesivos coloridos para que os grupos sejam formados por cores; ordem de tamanho uma distribuição aleatória com números pares ímpares, e deixo também que se dividam em uma determinada quantidade sem minha interferência.
P 09	As alunas criam seus grupos. Há grande resistência de o professor montar esse grupo com colegas de sala diferentes de suas escolhas e convívios.
P 10	Muitas vezes os grupos já estão formados nos semestres anteriores e preferem dar continuidade até o final do curso. Sempre que possível dou trabalhos em duplas ou trios, para diversificar os componentes.
P 11	Na grande maioria das vezes consigo formar grupos com alunos do mesmo nível de conhecimentos e de dificuldades, pois os trabalhos que proporcionam sempre ocorrem em sala de aula.

Pergunta 4: Quando você propõe o trabalho em grupo, quais as orientações que normalmente passa aos alunos? Exemplifique

Entrevistado	Resposta
P 01	Dependendo do objetivo e da formação de grupos solicitadas, as orientações para que um trabalho de grupo seja realizado com aprofundamento são: objetivos, o que pesquisar, onde e como realizar a pesquisa, a forma de apresentação (escrita e oral) e os critérios de avaliação (incluir autoavaliação).
P 02	Explico o objetivo do trabalho, as etapas que deverão ser cumpridas e o produto final que é esperado.
P 03	Além das orientações gerais sobre o trabalho proposto, procuro orientar para a divisão dos funções e principalmente que alguém assuma a função de verificar se está em ordem antes da entrega, principalmente no que diz respeito a coerência na escrita, quando é comum que os alunos preparam o trabalho “em partes” não se preocupando com o resultado final.
P 04	Ressalto a importância de que todos os membros participem das discussões do grupo, que contribuam para sua elaboração integral. Que não esquartejem o mesmo em parte, no qual cada uma elabore uma parte. Mas, geralmente é isto que ocorre.
P 05	Oriento sobre as fontes que deverão ser consultadas, como dividir o trabalho a fim de que todos trabalhem descobrindo e desenvolvendo novas habilidades e aprendizagens, além de explicar como compartilhar o conhecimento para confecção da atividade final – geralmente quando peço algo em grupo, deve ser realizada uma exposição do resultado para a turma, intercalada de perguntas sobre o tema em si e a metodologia da atividade.
P 06	Se o trabalho relaciona-se a um tema previamente escolhido por mim e realizado fora da sala de aula, oriento as possíveis pesquisas, as possíveis abordagens sobre o tema. Atualmente estamos falando sobre avaliação em aprendizagem na alfabetização, expliquei sobre como a avaliação deve contemplar as habilidades necessárias para a leitura e escrita, quais as habilidades são abordadas nas avaliações oficiais (Prova Brasil, SARESP, por exemplo) e quais atividades possibilitam desenvolver as habilidades nos alunos. Discutimos como fazer e desenvolver as aulas e solicito que em grupo, após as explicações e reflexões elaborem atividades que desenvolvem as habilidades de leitura e escrita e as atividades avaliativas.
P 07	O que deve ser pesquisado, qual a metodologia a ser utilizada, as regras da ABNT devem ser seguidas, não é permitido o plágio.
P 08	Orientações com relação ao número de participantes e em uma possível apresentação dialogada todos deverão ter uma participação na exposição do tema. As orientações são coletivas mas sempre atendendo as dúvidas dos grupos individualmente.

(continua)

Entrevistado	Resposta
P 09	Costumo delimitar o número de integrantes do grupo, geralmente até 6 pessoas. Explicito a atividade a ser construída e observo se estão todos participando da atividade. Também, não costumo deixar que o grupo divida a atividade com cada um realizando uma parte sem que o outro saiba o que foi construído.
P 10	Sempre trabalho os autores da bibliografia do curso e outros, distribuo os temas pelos grupos, peço que façam uma resenha dos mesmos e na apresentação devem colocar suas observações positivas e negativas do mesmo e qual a sugestão para transformação da realidade colocada pelo autor, além de pedir a eles que pesquisem outros autores que tratam do mesmo tema.
P 11	Determino os grupos; forneço textos, normalmente diferentes entre os grupos; dou comandos diferentes para os grupos; abro a discussão em plenária; sistematizo o resultado das discussões.

Pergunta 5: O trabalho em grupo traz que benefícios para o aprendizado?

Entrevistado	Resposta
P 01	Muito. Com o trabalho em grupo ensinamos a ouvir o outro e falar, a fazer análise e síntese, a conviver com as diferentes interpretações etc.
P 02	O trabalho em grupo faz com que os alunos exercitem suas habilidades, compartilhem suas ideias, exercitem o respeito mútuo, as decisões que o grupo faz nem sempre contempla a todos, porém, como a maioria decidiu, vale a decisão, enfim, com o trabalho em grupo, é possível trabalhar das formas mais diversificadas possível.
P 03	Acredito que sim.
P 04	Como afirmei, não vejo vantagem para a aprendizagem. Geralmente os trabalhos em grupos que solicito ocorrem fora do horário de aula, e dessa maneira, não controlo a participação dos membros do grupo.
P 05	Se bem realizado o trabalho em grupo incentiva a pesquisa, o desenvolvimento de habilidades de trabalho em grupo, liderança, tolerância e maior confiança, elementos que são úteis em qualquer momento da vida.
P 06	Em algumas turmas percebo que os alunos desenvolvem melhor a aprendizagem que em outras. Mas sempre percebo que há alunos que não se envolvem no processo.
P 07	Sim
P 08	Entendo que a interação entre os participantes do grupo é essencial mas também a divergência de ideias são positivas para um diálogo e assim ampliar o campo do conhecimento, tirando o aluno de uma atitude passiva fazendo com que suas ideias nas discussões se tornem discutidas pelos demais.
P 09	Trocamos ideias, aperfeiçoamos pensamentos anteriores.
P 10	O trabalho em grupo deveria trazer vários benefícios, pois além dos já descritos anteriormente, deveriam propiciar a aprendizagem de forma autônoma e promover ação – reflexão- ação, muito embora na prática percebamos que a realidade em sua maioria é outra.
P 11	Uma possibilidade de desenvolver um conhecimento mais eficiente e eficaz.

Pergunta 6: O trabalho em grupo é uma forma de promover uma aprendizagem de forma mais ativa e autônoma? Como? Exemplifique.

Entrevistado	Resposta
P 01	De certa forma. Hoje, temos muitos alunos que querem somente resumos nas aulas (ensino superior) que não leem os textos não pesquisam nem significado de palavras, não entendem a orientação. O que quero dizer é que se os alunos não são habituados a pensar autonomamente eles sentem muita dificuldade.
P 02	O trabalho em grupo é uma forma de promover um trabalho mais ativo, uma vez que todos estão envolvidos, e caso não estejam, o grupo cobra essa participação, fazendo que cada uma saia de sua zona de conforto. Um exemplo é a preparação de um jogo baseado em um determinado conteúdo, onde cada um possui uma habilidade e democraticamente é realizado a divisão de tarefas e o trabalho flui.
P 03	Sim, faz com que os alunos aprendam com a vivência. Faz também com que se envolvam nos temas propostos, se organizem com as etapas e prazos e produzam um produto final.
P 04	Não observo isso num todo.
P 05	Por princípio teórico sim, pois os alunos são obrigados a dividir as atividades, reunir o conhecimento adquirido, confeccionar o trabalho final, discutir o que foi encontrado, compartilhar experiências e vivências que podem enriquecer a todos, checar as informações em grupo. Tudo isso retira o caráter passivo da aprendizagem e desenvolve formas e abordagens úteis nas pesquisas/trabalhos individuais e interações sociais mais amplas. Por exemplo, aprender a tolerar ideias e abordagens, aprendendo discutir pontos de vista e escolhas, algo comum num trabalho em grupo, pode ajudar participação cidadã crítica e a prática profissional.
P 06	Sim, pois para desenvolver um tema ou uma proposta de trabalho em grupo, a pesquisa faz parte da aprendizagem, pois sempre indico aos alunos que a teoria deve subsidiar a prática e sem pesquisa, sem reflexão a prática não acontece a contento. As ações devem ter reflexões.
P 07	Sim, quando feito com honestidade, proporciona liberdade e autonomia ao estudante.
P 08	Essa é a ideia que acredito com essa metodologia, mas nem sempre ela atinge todos do grupo de uma mesma forma, pois deve se ter claro quais os objetivos a serem alcançados com a atividade, o aluno tem que ter ciência de sua ação diante do conhecimento obtido. Ao se propor um trabalho em grupo, esse trabalho terá diversos olhares sobre o tema proposto exigindo do aluno uma pesquisa, dando à ele autonomia para buscar as informações a serem compartilhadas.

(continua)

Entrevistado	Resposta
P 09	Não respondeu
P 10	Deveria ter este caráter, o aluno sendo pesquisador, criativo, através do interesse e prazer em aprender, muito embora os conteúdos já são pré-determinados e o aluno não vê significado nos mesmos.
P 11	Ativa sim, na medida em que dentro de um grupo menor de integrantes, a possibilidade de o aluno interagir mais contundentemente é maior. Em relação à autonomia, esta característica é mais difícil de se desenvolver em grupo, penso que para isso é melhor a proposta de trabalho em duplas.

Pergunta 7: Os seus objetivos geralmente são alcançados?

Entrevistado	Resposta
P 01	Apenas 70 a 80% dos objetivos são alcançados. Como? Explicando muitas vezes de maneira diferente.
P 02	Nem sempre, porém reúno o grupo e fazemos autoavaliação e heteroavaliação e a partir daí retomamos o trabalho.
P 03	Quanto ao produto final sim, mas sinto falta de um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento que por vezes não é possível.
P 04	Como expliquei, os objetivos são alcançados para aqueles que efetivamente elaboram o trabalho.
P 05	Geralmente sim, pois avalio mais a participação e a capacidade dos alunos do grupo discutirem o tema do que o produto final em si, e entendo essas práticas como um processo de duração mais ampla que uma única atividade.
P 06	Parcialmente
P 07	Geralmente sim, é possível acompanhar a evolução dos alunos na aprendizagem.
P 08	Geralmente meus objetivos são alcançados, mas não de forma unânime.
P 09	Não respondeu
P 10	Muitas vezes os meus objetivos com os trabalhos em grupo são alcançados, embora muitas outras os alunos fragmentam o texto, não discutem de forma coletiva dentro de seu próprio grupo e no dia marcado apresentam uma “colcha de retalhos” deixam para um componente digitar o trabalho todo, o qual na leitura também demonstra a falta de continuidade. Quando interrogados por mim ou por outros (poucos) colegas demonstram insegurança e desconhecimento do tema em sua complexidade.
P 11	Sim, normalmente meus objetivos são alcançados, como resultado das propostas dos respectivos trabalhos em grupo.

Pergunta 8: Como você avalia os alunos quando realizam o trabalho em grupo na sala de aula?

Entrevistado	Resposta
P 01	Elaboro com os alunos tábua de critérios e discuto como distribuiremos a nota.
P 02	Faço minha avaliação, solicito aos mesmos que se auto avaliem e solicito aos mesmos que avaliem a participação de cada colega.
P 03	Somente na apresentação final. Verifico o envolvimento no projeto e o entendimento do todo.
P 04	Não dou trabalho em grupo na sala de aula.
P 05	Avalio o processo e como o grupo se organiza e segue as orientações e intervenções, geralmente comentando em grupo o que notei de pontos positivos e negativos.
P 06	Observo a postura deles durante a realização das atividades, “passo” nos grupos e observo “de perto” a atitude dos alunos: envolvimento no trabalho proposto. Faço anotações individuais, e após o trabalho, antes da entrega solicito que relatem se a “nota” é igual a todos.
P 07	Por uma espécie de anamnese feita com os trabalhos anteriores.
P 08	A avaliação é sempre o grupo, não costumo fazer uma avaliação individual sendo que a proposta da atividade é para ser realizadas entre colegas, em sala de aula ou fora dela.
P 09	Avalio pela participação que cobro em sala e pelo trabalho, mas estou pensando mudar essa prática para propor uma avaliação feita no próprio grupo com seus integrantes, ou seja, cada membro do grupo avaliar seu colega pela contribuição e esforço em realizar o trabalho.
P 10	Na sala de aula, acho interessante desde que todos tenham o material, ou já tenham pesquisado anteriormente sobre o assunto e dado no início da aula, pois muitos querem terminar logo para sair antes do término da mesma. Acredito como uma ferramenta de trabalho, rico em discussões e reflexões, mediado pelo professor, que deve ser um elo orientador do mesmo. O aluno deve também utilizar-se dos recursos áudio visuais disponíveis para incrementar sua pesquisa e “aprender” utilizar essas ferramentas em suas futuras aulas. Quanto a avaliação propriamente dita faço uma análise da participação e desenvolvimento do processo como um todo.
P 11	Quando proponho as atividades já tenho estabelecidos os critérios essenciais, portanto tenho uma tábua de critérios que devem compor a avaliação. Os alunos são avaliados em grupo. Passo em todos os grupos e acompanho as discussões, esclareço dúvidas e até proponho novos desafios. No final, quando a plenária é aberta, a avaliação é da turma como um todo.

Pergunta 9: Em que medida a eficácia dos grupos de trabalho é resultado de um esforço comum de todos?

Entrevistado	Resposta
P 01	Na medida que cada membro tem a clareza da sua parte naquele grupo. Quando fica estabelecido o que cabe a cada um.
P 02	Creio que na maioria das vezes, porém, aquele aluno que não cumpre a sua parte, acaba tendo problemas com seu grupo e com os demais que não vão querer trabalhar com ele em outros trabalhos e o mesmo terá que rever suas atitudes.
P 03	Infelizmente nem todos participam ativamente, comprometendo assim os objetivos de aprendizagem.
P 04	Na medida em que haja participação, diálogo, troca de informação que possibilite novos aprendizados.
P 05	Exatamente por avaliar o processo, deve-se intervir para que todos se esforcem e realizem o melhor possível, isso resultaria em um trabalho realmente eficiente – realmente em grupo. Apenas ver o trabalho final, pode passar a impressão de um trabalho eficiente, mas muitas vezes realizados por um ou dois alunos carregando o grupo “nas costas”.
P 06	Quando o grupo tem um número reduzido de alunos, no máximo 4 componentes.
P 07	Pouco comum a todos quando os trabalhos são feitos por apenas alguns membros do grupo, se todos do grupo contribuem de forma igual, a evolução é nítida.
P 08	Por vezes tenho a percepção de que nem todos tiveram uma participação homogênea na atividade proposta. Dentro do possível ao propor uma atividade extra classe peço que me identifique a participação de cada um dentro do processo. Em sala de aula, na atividade presencial, faço minhas observações e identifico que alguns participantes do grupo não se dedicam da mesma forma.
P 09	Na medida em que todos participam do que é proposto.
P 10	Como dito antes, o trabalho em grupo será eficaz, quando apresentar um envolvimento individual e coletivo do aluno, resultando em um aprendizado satisfatório e significativo.
P 11	Na medida em que todos efetivamente participem, o que não significa que todos devem expor ou falar ou mesmo apresentar.

Pergunta 10: Que competências - conhecimentos, habilidades e atitudes - e perfis que mais aparecem nos grupos com melhor e pior avaliação?

Entrevistado	Resposta
P 01	Com o trabalho em grupo ensinamos a ouvir o outro e falar com e para o outro, a fazer análise e síntese, a conviver com as diferentes interpretações, a respeitar prazos ou não...O perfil que aparece é o comprometido e dedicado, o responsável, o assistencialista, o desligado, o desapegado,
P 02	Não percebe.
P 03	Organização, gestão de tempo, monitoramento e comprometimento. Acredito que os conteúdos atitudinais se sobressaiam aos conteúdos conceituais
P 04	Melhor avaliados – são aqueles trabalhos em que há uma construção do texto, periodicamente apresentados pelo grupo e orientados constantemente pelo professor. Nestes encontros, percebe-se as dificuldades dos alunos em relação ao tema, bem como a compreensão que cada participante tem dele. Nesta construção, percebe-se sim bons resultados.
	Pior avaliados – são aqueles trabalhos que não tiveram orientação, nem acompanhamento. São apresentados apenas na data de entrega. Me parece que as alunas concebem o trabalho mais como uma tarefa a ser cumprida do que um momento de aprendizagem.
P 05	Nos grupos com melhor avaliação, existe uma certa liderança natural por vezes de mais de um aluno, inclusive, que consegue articular os membros e dividir as tarefas, reunir e compartilhar as informações, intervir, sem que o professor seja necessário, nos conflitos e rumos do trabalho. Nos grupos com pior avaliação cada um faz o que bem entende, não conseguem articular e compartilhar e, principalmente, não seguem as orientações da proposta do trabalho em grupo, requerem a intervenção do docente para situações que poderiam ser bem resolvidas pelos pares, e muitas vezes podem até apresentar um produto final de boa qualidade, mas de nítida confecção individual.
P 06	Sempre tem um líder, e nesse grupo os resultados são os melhores. Quando você forma grupos não respeitando as lideranças na sala de aula os resultados são insatisfatórios ou quando há um grupo onde todos têm as características de liderança, também os resultados não são satisfatórios.

(continua)

Entrevistado	Resposta
P 07	Não percebe.
P 08	Os grupos com melhor aproveitamento estão formados pelos alunos que demonstram maior interesse no curso na área do conhecimento, aqueles que tem uma maior proximidade com sua atuação profissional. Para os grupos com uma avaliação não tão boa, geralmente ele está formado com participantes que não demonstram interesse pelas atividades acadêmicas , sendo assim alunos que acabam por se ancorar naqueles que executam as atividades com primor. Os melhores grupos têm alunos que se dispõem a pesquisar, investigar o tema proposto vão em busca de novos conhecimentos, fazem correlações entre os conceitos, tem uma maior eficácia no cumprimento das atividades atingindo mais facilmente e de forma mais positiva os objetivos com aquela atividade.
P 09	Com melhor avaliação = todos participam e se comprometem com a atividade proposta. Com pior avaliação = quando há falta de envolvimento e comprometimento dos participantes do grupo com a atividade proposta.
P 10	O aluno que se envolve apresenta domínio de suas habilidades, na pesquisa e na interpretação dos conteúdos, desenvolve um amplo conhecimento do assunto e através da ação – reflexão – ação desenvolve atitudes mais coerentes para si e para a sociedade. Ao outro tipo de grupo resta o cumprimento de tarefas enfadonhas e sem significado, visando somente a nota.
P 11	Melhor avaliação: liderança, capacidade argumentativa, resiliência, empatia, pensamento crítico, capacidade em resolver problemas, empoderamento, iniciativa, etc. Piores avaliações: inércia, passividade, reprodução de conteúdo, incapacidade de resolver problemas, dependência instrumental ou pessoal.

Pergunta 11: Você teria alguma outra sugestão que possa contribuir para a realização do trabalho em grupo na sala de aula?

Entrevistado	Resposta
P 01	Penso que falta aos professores a discussão do que é trabalho em grupo. Que trabalhar em grupo não é juntar meninos e meninas, precisa haver intenção. E que essa intenção dá trabalho de ser planejada.
P 02	Creio que trabalhar em grupo é um grande exercício o qual, hoje faz parte da nossa sociedade e cabe a escola exercitar para que no futuro nossos alunos estejam melhor preparados.
P 03	Acredito que se seja um trabalho contínuo de conscientização da importância da participação de todos para a efetiva aprendizagem. Sempre que apresento a proposta de trabalho reforço esses conceitos e procuro organizar os grupos para que na medida do possível os alunos trabalhem com diferentes colegas.
P 04	Acho que as sugestões estão contidas no decorrer de minhas respostas.
P 05	Deve-se a atentar da constante intervenção para resolução de conflitos e orientar a divisão das atividades para que aos poucos os alunos se tornem mais autônomos, esse processo é longo.
P 06	Um trabalho mais amplo definindo aos alunos o que significa trabalhar em equipe.
P 07	Nada a acrescentar.
P 08	Como professora de uma determinada turma, por vezes tenho a vontade, "ilusória", de formar os grupos em sala partindo das minhas observações de cada aluno, poderia entrelaçar esses alunos de forma com que tenham um melhor aproveitamento, uma melhor participação, maior interesse e maior comprometimento. Não utilizo, nem nunca utilizei este método para que não haja nenhum mal estar dentre os alunos dando uma preferência à este ou aquele grupo, ou aluno
P 09	Não me ocorre nada no momento.
P 10	O trabalho em grupo poderia ser desenvolvido na proposta de sala de aula invertida (uma metodologia ativa de aprendizagem) e do ensino híbrido (personalização e tecnologia na educação)
P 11	Trabalhos em grupo são sempre uma excelente estratégia para o trabalho docente.

ANEXO 4.: Tabulação do Questionário de Perguntas Fechadas

Nº	Pergunta	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
01	Como você percebe o nível de interesse do aluno pelo trabalho em grupo?	0%	0%	64%	36%
02	Os alunos encontram dificuldades no trabalho em grupo?	0%	27%	73%	0%
03	O grupo entende exatamente o que precisa ser feito?	0%	0%	82%	18%
04	Como você percebe a participação (ideias, opinião, etc.) dos alunos no grupo	0%	18%	45%	36%
05	Os alunos se dão bem entre si no trabalho em grupo?	0%	18%	82%	0%
06	As pessoas escutam umas as outras?	0%	45%	45%	9%
07	Concordância e harmonia caracterizam as discussões em grupo.	0%	36%	55%	9%
08	Desacordos degeneram em disputas críticas e desnecessárias.	9%	45%	27%	18%
09	Você percebe envolvimento dos membros do grupo com o tema proposto.	0%	9%	82%	9%
10	Você percebe uma preocupação dos grupos em resolver a atividade rapidamente sem se deter em refletir/discutir o conteúdo.	9%	27%	45%	18%
11	Há fragmentação do conteúdo em razão da divisão de tarefas entre os membros do grupo.	0%	9%	64%	27%

APÊNCE 1: TRANSCRIÇÃO DOS AUDIOS PARA TEXTO DAS ENTREVISTAS

LEGENDA

... → pausa ou interrupção.

(inint) [hh:mm:ss] → palavra ou trecho ininteligível.

(palavra) [hh:mm:ss] → incerteza da palavra transcrita / ouvida

ENTREVISTA 1: REALIZADA EM 21/08/2018

PARTICIPANTES

Vozes masculinas identificadas: M1 (Pesquisador Mousar Casanova)

Professor entrevistado: P 03

TEMPO DE GRAVAÇÃO

30 minutos e 35 segundos

(INÍCIO)

[00:00:01]

M1: Vamos lá então. Estava aqui ouvindo a sua primeira resposta, quais são as metodologias de ensino que você utiliza habitualmente na sala de aula. Sua resposta é: “Trabalho com aulas expositivas, dialogadas, procuro trazer para sala de aula outros recursos visuais como vídeos e trechos de filmes ou documentários que possam ilustrar conteúdo. Procuro também oportunizar que os alunos leiam e escutem textos relacionados com os temas em debates”. Na verdade, essa pergunta está mais focada para entender qual o repertório e as práticas pedagógicas, professora, nada mais profundo que isso. Se tiver alguma coisa a acrescentar, mas acho que está tranquilo.

P 03: Basicamente isso. A gente tem uma ementa para seguir, a gente tem um conteúdo, então a gente busca trazer estratégias diferentes para não deixar aquela coisa muito maçante, você falando o tempo todo. Então a gente diversifica por isso. Mas basicamente é isso que eu tento fazer em todas as minhas aulas.

M1: É, para mim está ok também. Bastante claro. Aqui, dentre as metodologias utilizadas, qual o seu entendimento sobre o trabalho em grupo como uma estratégia de aprendizagem, a resposta aqui: “Acredito que o trabalho em grupo, apesar de muito difícil para as alunas, é fundamental para desenvolver

algumas habilidades como liderança, respeito, organização e comprometimento”. Na verdade, aqui, quando a gente pensa ou fala que é muito difícil o trabalho em grupo, a minha dúvida é, pelo volume de alunos? É pelo perfil? É pela dinâmica em si? O que exatamente pega nessa questão que é muito difícil?

P 03: Na realidade, não é muito difícil para o meu trabalho como professora. Eu percebo que a dificuldade está na questão da organização do trabalho das meninas. Eu disse que era difícil porque eu percebo muitas vezes uma certa resistência das alunas, quando a gente propõe uma atividade... você se importa?

M1: Não. Ah, melhorou.

*P 03: Quando eu proponho uma atividade em grupo, eu **percebo uma certa resistência das alunas, principalmente quando eu quero mudar a estratégia**, no sentido de que eu quero que outros alunos se dividam e façam parte de outros grupos. Por exemplo, se é um trabalho em sala de aula, em grupo, existe uma cultura aqui na faculdade de que elas já têm grupo montado, desde o início do primeiro semestre, e quando você propõe uma atividade com outro, por vezes elas não conseguem conversar, se relacionar. E o relato das meninas – eu falo meninas porque são mais mulheres – no sentido de que trabalhar em grupo demanda algumas competências na questão e algumas habilidades, que é você ter uma organização, você tem que ter um líder para poder conduzir o trabalho, você tem que ter o respeito no que a outra fala, e o que eu vivencio muitas vezes são grupos se desfazendo no meio do percurso de trabalho, porque por algum motivo elas não conseguem se entender.*

M1: O problema é mais relacional do que necessariamente...

P 03: Sim, com certeza. Por isso que eu digo aqui que essa questão de você desenvolver suas habilidades, de saber respeitar o que o outro está dizendo, que a opinião do outro também é importante, a questão da organização. Gente, o que eu percebo de trabalho em grupo? Cada um faz a sua parte, organiza tudo – organiza não, juntam as partes – e entregam o trabalho final. Não é esse o objetivo do trabalho em grupo.

M1: E a gente vê esse reflexo, até saindo um pouco do assunto, nas empresas. Você faz força tarefa, faz grupo focal, faz isso e aquilo, mas as pessoas: “eu vou cuidar da minha parte, o resto...”, acho que isso...

P 03: Esse tipo de atividade, eu dou aula didática também, e eu falo muita dessa questão das competências que são desenvolvidas quando você faz um trabalho de aprendizagem, o que está por trás daquilo? A questão das atitudes. Como é que você desenvolve isso? Porque tem uma demanda hoje no mercado de trabalho que não basta só você ter o conhecimento técnico, sem saber lidar com...

M1: Que talvez seja mais importante que (inint) [00:04:28]

*P 03: Isso. E a escola – e aí eu vou um pouquinho mais embaixo –, a formação básica não prevê esse tipo de coisa. **E aí nós chegamos no curso universitário com as pessoas tendo essa certa dificuldade de estabelecer as relações, até que em certo ponto eu tenho que ir quando o outro não vai, como é que eu faço isso no trabalho, entendeu? Então a minha dificuldade é como professora. É a atividade dos alunos em se organizar para esse trabalho.***

M1: Perfeito. Acho que ficou super claro. Legal. Terceiro, quais os critérios que você adota para formação dos grupos de trabalho, em sala de aula. Aqui a resposta é: “Depende dos objetivos da aula”, ok, perfeito. Depende do tipo de conteúdo que você vai aplicar.

P 03: Isso, do tempo.

M1: E aí: “Às vezes deixo que os alunos se organizem ou escolham por sorteio”. Aqui acho que você já até explicou um pouco na resposta anterior, porque de repente a gente poderia pensar em (tempos) [00:05:28] de desempenho do aluno, organizar por perfil, por nota. Mas acho, daquilo que a gente vem falando, parece que existe uma barreira tão grande, impenetrável, de se formar outros grupos, que essa coisa não se dissolve.

*P 03: E a gente, às vezes, tem até retornos negativos dos alunos, de querer impor a vontade deles (em detrimento) [00:05:48] do que eu disse, “não, a gente vai fazer isso” e elas resistem. **Resistem porque: “não quero trabalhar,***

porque não sei, não consigo, porque eu tenho o meu grupo”, é uma questão muito delicada. E depende do trabalho, se é feito em sala de aula eu mudo a estratégia, não, você vai ficar com ele, você vai ficar com aquele, a gente pega (pela ordem de chamada) [00:06:06] para oportunizar. E o mais curioso, que muitas vezes o retorno é positivo.

M1: Quando eles se dão a oportunidade de trabalhar com outros.

P 03: Até que não foi tão ruim, eu ter podido conversar com alguém que eu nunca conversei dentro da minha sala de aula. Ter trocado algumas informações, eu ter ouvido a opinião dela até que não foi tão ruim. Então a gente tem uns retornos nesse sentido.

M1: Muito bom. Perfeito. Ok, a quarta. Quando você propõe trabalho em grupo, quais as orientações que normalmente passa aos alunos, exemplifique. Aqui você trouxe: “além das orientações gerais sobre o trabalho proposto, procuro orientar a divisão das funções e, principalmente, que alguém assuma a função de verificar se está em ordem antes da entrega, principalmente no que diz respeito à coerência na escrita, quando é comum os alunos prepararem o trabalho em partes”. Na verdade, parece que está tratando de papéis e responsabilidades, exatamente isso. Deixar claro na saída.

*P 03: Eu entendo que deve existir incidente no trabalho em grupo, que deve existir uma pessoa que fala assim... **não sei se a gente chamaria de líder, mas um papel de assumir, definir os papéis, olha, você podia fazer isso, eu vou fazer isso, eu vou fazer aquilo e no final a gente vai ter um todo, coletivo. Isso não acontece. O problema é esse final. Existem recortes de partes que são unidas no final e entregues para o professor.***

M1: Você acha que quando você tenta passar uma orientação sobre papéis e responsabilidades eles talvez não entendam o que é um papel e uma responsabilidade? Ele entende: isso aqui é minha parte, pronto e acabou, não me envolvo na outra.

P 03: Exatamente. E aí tem uma dificuldade muito grande com essa função desse líder, porque, é quem vai mandar no grupo? É quem vai impor a opinião dele? Não é essa ideia. O líder tem a função de mediar.

M1: Sim. Como você faz como professora. Teoricamente seria isso.

P 03: Exatamente. Então isso não chegou aqui. Então eu entendo que quando a gente quer diminuir os conflitos, eu converso bastante com eles a respeito desse trabalho, muito, mas nem sempre o resultado... às vezes a gente consegue bons resultados, mas nem sempre. Muitas vezes existe uma briga muito grande, que o grupo quer se dissolver porque alguém assumiu um papel que os outros não gostaram ou não soube assumir adequadamente, ou então é simplesmente um trabalho feito por pessoas que está muito claro que eles não se envolveram no produto final.

M1: E acho que disso que a gente vem conversando, eu não estou muito disposto em resolver o meu problema, seja ele relacional ou não. Vamos tocar o bonde e a vida segue.

*P 03: É isso. Tem que entregar? Tem que fazer? Então vamos fazer o que dá para fazer sem muita preocupação, entendeu? É basicamente isso. Então a orientação que eu dou, no sentido, principalmente nesse, **antes dessa entrega final que tem que ter um cuidado, tem um produto final para ser entregue, ou é uma apresentação ou é um relatório, qualquer coisa.** Mas tem que ter o cuidado em alinhar isso.*

M1: (inint) [00:09:25]

P 03: (inint) [00:09:27] então é mais ou menos nesse sentido.

M1: Legal. A quinta. O trabalho em grupo traz benefícios para o aprendizado? Acho que a minha pergunta é (chata) [00:09:40], mas eu acho que eu formulei, talvez, de forma inadequada a pergunta.

P 03: Eu acho que tem uma pergunta aqui, acho que eu já respondi isso, por isso que eu acabei... é, acho que em algum momento.

M1: É que a gente, acho que chega lá, a hora que a gente terminar de ler.

P 03: É, eu acho que em algum momento eu acabei respondendo e por isso que eu acabei sendo bem objetiva aqui. Pode deixar.

M1: Não, mas eu acho que não foi nem... é a forma de eu formular a pergunta, até preciso repensar (até mais um pouco) [00:10:10]. Mas aqui quando eu falo

em benefícios, você acha que tem benefícios mais para o aluno, individualmente, ou você acha que há um ganho em termos de grupo, em termos de conscientização? Você acha que não acontece nada disso?

*P 03: Não, eu acho que o benefício que eu imagino são essas questões aqui, na primeira pergunta, que eu coloquei... não foi na primeira, não, a segunda, que eu coloquei que **os benefícios aparecem no sentido de você imaginar que essas pessoas consigam se relacionar de uma outra maneira, pensando também no coletivo. Se eu conseguir algum retorno, vai ser nesse sentido. Assim, de uma forma bem objetiva, se o trabalho final ficou bom é porque elas conseguiram se organizar, existiu uma comunicação, existiu uma liderança, existiu uma série de coisas. Tem uma coisa que eu acho importante, mas que aqui a gente não tem oportunidade de fazer, eu gostaria muito de oportunizar que aqui elas pudessem trabalhar, mas a gente não tem tempo para isso. Então esses trabalhos em grupo, quando você passa uma proposta de trabalho um pouco mais densa, que é preciso que elas se encontrem em outros lugares, você não acompanha o envolvimento desses alunos. Era até interessante que a gente pudesse, mas eu não consegui ainda. Mas quando eu proponho uma atividade pontual, aí a gente consegue ver o envolvimento delas em sala de aula. Os benefícios seriam para elas no sentido de entender essa proposta do trabalho coletivo, não só do individual. Ok?***

M1: Perfeito. Ok. O 6. Trabalho em grupo é uma forma de promover uma aprendizagem de forma mais ativa e autônoma, como? Exemplifique. “Sim, faz com que os alunos aprendam com a vivência, faz também com que se envolvam em temas propostos, se organizem com as etapas e prazos, e produzam o produto final”. Eu entendi essa questão aqui, mas acho que você até já explicou, a dificuldade em perceber como é que eles juntam esses esforços, eles não estão aqui para gente ver.

*P 03: Porque a gente não acompanha. **Quando eu entendo o trabalho em grupo, eu entendo numa proposta de um aprendizado de um projeto, por exemplo, uma coisa que tenha uma segmentação, tenha várias etapas. E quando a gente tem essa proposta de trabalho em grupo, você deixa para eles***

fazerem em algum momento, que não é o de sala de aula. Então, só se você tem um trabalho pontual, como eu te falei, que normalmente esse trabalho pontual é nos 30 últimos minutos da aula; gente, vamos pegar o texto, vamos se dividir, vamos conversar, vamos discutir. Mas é muito pouco tempo para você poder acompanhar tudo isso, entendeu? Eu entendo que o ideal seria a gente acompanhar todo esse processo.

M1: Mas é impossível.

P 03: Impossível. Como em algum momento, lá na educação infantil ou na fundamental, (eu enquanto) [00:13:13] professora, a gente desenvolvia algumas atividades que os alunos produziam dentro de sala de aula. Então você percebe o envolvimento. E hoje, com o advento do Google, essas coisas todas. Então, assim, você sabe quem fez o quê, como foi feito isso, com certeza alguém fez mais do que o outro. E na hora de uma apresentação final, se for um seminário, você ainda encontra aquela situação de que eu sou tímido e não falo tanto. Será que não fala tanto porque é tímido ou porque não se envolveu com a proposta? Entendeu? Então eu não consigo avaliar de uma maneira muito clara.

M1: E você acha que se tivesse alguma ferramenta, por exemplo, nós estamos trabalhando num grupo e eu tivesse uma ferramenta para te avaliar e você, vice-versa, você acha que funcionaria? Ou ficaria meio que um jogo de comadre? Você me avalia bem, eu também e tudo bem.

P 03: É, eles não iriam saber. Ao mesmo tempo, eu estou lembrando de algumas que chegariam ao extremo.

M1: Entendi, tem os dois extremos.

P 03: Os dois extremos, de atacar e falar sem critério nenhum e sem filtro nenhum. Mas, basicamente, eles não conseguiriam. Se você fizer um exercício de auto avaliação elas já não conseguem.

M1: Impressionante. É nível de consciência. Autoconhecimento.

P 03: Não conseguem. Aliás, isso é terrível, pior que uma prova, não sei, elas não têm essa maturidade, não têm essa compreensão. Avaliar o outro, eu vou ser franca, eu nunca fiz esse experimento, nunca tentei. Mas eu imagino, pelo

que eu conheço do perfil das alunas, que elas não fariam uma avaliação consciente de trabalho, porque elas são extremas, ou elas te mandam e-mail acusando a colega que não fez nada, delatando mesmo, entendeu? Ou então elas são muito amigas. Então elas não vão, elas vão se ajudar o tempo todo, entendeu? Então não conseguiria te dizer de uma maneira muito clara, como é que esse processo aconteceria.

M1: Ok. Mas acho que são respostas que a gente tem...

P 03: Que é o que acontece.

M1: Até onde a gente consegue enxergar o horizonte ali.

P 03: Onde a gente consegue ver, enxergar. É verdade.

M1: Muito bom. Seus objetivos geralmente são alcançados? Como? “Quanto ao produto final, sim”. Entendi, o trabalho está entregue. Ok, “mas sinto falta de um acompanhamento mais próximo em desenvolvimento e por vezes não é possível”.

P 03: É isso que eu falei, da gente ter um tempo para acompanhar esse projeto. Que a gente pudesse, dentro do teu semestre, por exemplo, separar uma aula para execução daquele trabalho, ou então num laboratório, vamos fazer uma pesquisa, vamos propor algumas coisas, vamos fazer uma roda de conversa, vamos aproveitar. E a gente não tem isso. E talvez também não tenha porque também a gente não propõe, enquanto professor, ou pelo tanto de conteúdo, eu acho que falta um pouco também de organização nossa (ou de repente) [00:16:28] agora você me pegou, eu falei assim: por que não separar uma aula para fazer isso. Você selecionar alguns conteúdos. Porque aí sim você tem condições de saber o que foi feito, senão parece que você deu uma tarefa no começo, abandonou e no final você vai receber alguma coisa.

M1: Entendi. E você falou que você escolhe a metodologia conforme o tipo de conteúdo e aprendizagem que você quer. Então essa parte está bem planejada, o problema é acompanhamento mesmo, é ter monitoramento.

P 03: É o tal do monitoramento que a gente fala, que a gente deveria ter monitoramento para poder saber exatamente, porque passa tanta coisa pela nossa cabeça, depois você recebe o trabalho final, você fica assim, isso foi

copiado. Primeiro você pensa nas coisas piores, todos os piores cenários, isso foi copiado, elas não tiveram nenhuma participação. Aí depois que você vai observando, você vê que tem autoria própria, existem algumas questões nesse sentido. Mas como essa organização se deu, isso a gente não... entendeu?

M1: Agora assim, eu não posso classificar que seja a parte mais importante, mas definir os conteúdos e objetivos de aprendizagem para fazer o trabalho em grupo, e tem o produto final. Mas eu não sei se eu consigo classificar esse processo, a parte do meio que é a parte mais relevante, importante, a gente não consegue.

P 03: Não consegue, e eu tenho clareza disso, que eu não consigo fazer, é engraçado porque eu tenho muita clareza disso. Fica uma lacuna. Se eu trazer isso para uma realidade de educação de escola regular, por exemplo, eu tenho outras vertentes de trabalho, porque você - ou como professora polivalente ou não - tem que fazer o especialista. Você tem um tempo maior para os seus alunos. Então me parece, pelo tempo que eu já trabalhei como coordenadora, por exemplo, que essa organização e acompanhamento é mais possível. Mas, ao mesmo tempo, agora que a gente está conversando, que está começando a me parecer que, por que não? Já que eu proponho um trabalho, na minha segunda aula, que vai ser entregue lá no final do semestre, que não é muito tempo, mas são três meses, mais ou menos, por que não nesse meio do caminho propor um dia de atividade de desenvolver o trabalho aqui na faculdade? Porque aí você consegue perceber, e eu tenho clareza de que isso eu não faço.

M1: Sim. Por diversos motivos.

P 03: Sim, sei lá, tudo, tempo, enfim. Uma série de coisas. Mas é possível a gente rever.

M1: Entendi. É justamente o meio do processo, não é o início nem o final.

P 03: Então, é o meio do processo, que é aí que você consegue observar aquelas habilidades que eu quero desenvolver. Será que aconteceu aquilo? Como é que foi tudo isso? Não sei, eu recebi no final. Está aqui.

M1: Entendi. Legal. Acho que tem um (insight) [00:19:31] interessante aqui. A oitava. Como você avalia os alunos quando realiza um trabalho em grupo na sala de aula? Aqui: “somente na apresentação final, aí eu verifico o envolvimento no projeto”. A gente ouve falar tanto de avaliação. Eu, particularmente, só a nota da prova, tentar replicar aquele conteúdo na nota da prova (naquele dia) [00:19:57] eu, particularmente, não sou muito fã disso. Apesar de ter vivido a vida inteira esse processo, esse modelo. E aprendizagem, na verdade, é um processo. E aqui, somente na apresentação final, novamente a gente...

P 03: O tempo todo. Foi aquilo que eu propus, é um relatório? Foi feito? Está dentro das normas da ABNT? Acabou. Então entregou, acabou. Então é assim, aí eu consigo ver. Se existe uma proposta de um seminário, de uma apresentação ainda para sala, aí você consegue perceber um pouquinho mais o envolvimento. Tirando sempre aquelas ressalvas de que, aí, eu não falo muito, eu sou um pouco mais tímida. Mas você consegue perceber um pouquinho, mas você não consegue perceber o processo.

M1: Entendi. A gente fala do início, do fim e novamente a gente está naquela vala profunda.

P 03: Exatamente. Isso, da lacuna do processo do acompanhamento, do monitoramento de como essas coisas se dão.

M1: Entendi. É um desafio.

P 03: É, exatamente.

M1: Acho que eu vou mudar meu tema.

P 03: Você me fala o que você descobriu de bom aí.

M1: Ok. Em que medida a eficácia dos grupos de trabalho é resultado de um esforço comum de todos? “Infelizmente nem todos, participativamente, comprometendo, assim, os objetivos de aprendizagem”.

P 03: Então, isso, na realidade, é uma percepção minha, mas não tenho fundamentação, não tem provas, evidências, vamos dizer assim. Não tem evidências, a não ser alguém que delate a colega: “ela não fez nada, pode dar

uma nota baixa”, já tive casos das alunas chegarem aqui e falar assim: “ela está com nome no trabalho, mas não fez nada”. Mas, fora isso, eu não consigo perceber.

M1: Entendi. Não existe uma constatação, existe um sentimento de que...

P 03: Exatamente. Talvez (eu estou) [00:21:53] um pouco fora, falou algumas coisas que não estão muito adequadas. E volto a dizer, isso quando a gente tem a oportunidade. Eu, sempre que eu posso, eu oportunizo seminários para que elas possam falar um pouco do trabalho que elas fizeram, que eu acho que aí a gente consegue pescar algumas coisas. Mas nem tudo dá para saber. Não tem como, só realmente...

M1: É um sentimento, uma (inint) [00:22:18] uma constatação, uma percepção.

P 03: É, mais uma percepção minha, mas não tenho evidências de que realmente isso aconteceu ou não.

M1: Que competências, aí a gente está falando de conhecimentos, faculdades, atitudes e perfis que mais aparecem nos grupos com melhor e pior avaliação?

P 03: Acho que eu misturei.

M1: Não, não sei. Vamos ver.

P 03: Organização... eu não falei do melhor e do pior.

M1: Se você consegue ter a percepção.

P 03: Sim. Entendi agora.

M1: Eu acho que as notas não devem variar muito entre os grupos, mas você tem aquela, não é nem para percepção, você sabe que aquele grupo não produziu adequadamente, quando ele apresenta não tem consistência. E você vê aquele grupo que está redondo, essa percepção você tem.

P 03: Tem. Dá para ter, com certeza.

M1: E aí, quando você vê o pior e o melhor, o que você percebe em termos de competência nesses dois grupos? Se é que você consegue perceber isso na aula.

*P 03: Olha, o que me vem sempre à cabeça é assim, todo mundo entendeu a proposta, porque eu pergunto muitas vezes isso, vocês entenderam a proposta do trabalho? Vocês estão confortáveis com aquilo? E eu falo, olha, em qualquer momento vocês podem me perguntar e elas vão até, vem a mim perguntar, você falou isso, assim, muito bem. Então eu entendo que todo mundo entendeu, ninguém perguntou, todo mundo entendeu e a coisa vai caminhando. Se não aconteceu da maneira como... a gente tem uma expectativa. Aquela maneira como eu tinha aquela expectativa, eu entendo que eles não se comprometeram. Que eles fizeram o trabalho porque tinha lá que entregar, porque tem que valer uma nota, senão nem isso elas fazem. Vale nota, entrega. E os trabalhos, normalmente, eu proponho um trabalho que é o trabalho do semestre e eu proponho pequenos trabalhos, dentro da sala de aula, que a gente complementa na avaliação contínua. Tento fazer isso quando é possível. E às vezes perguntam: "isso vale nota?". Então, assim, com exceção... como **eu percebo, aquele grupo que não fez um trabalho na medida daquela expectativa que eu tinha, eu entendo que eles não se preocuparam em estudar aquele tema, em montar, entendeu? Aquilo para eles, de alguma maneira, foi feito, mas foi feito às pressas, de última hora, do jeito que deu, para poder entregar alguma coisa. Porque dá para perceber quando os alunos se envolvem, isso dá.***

M1: Sim, eu trabalho bastante com metodologia, então é possível perceber. E eu vou arriscar uma sugestão, aí você vê, parece que a relação causal está no desenvolvimento cognitivo do grupo (e da entrega) [00:25:20] de qualidade de um trabalho, me parece que passa necessariamente por uma boa relação social do grupo. Uma relação causal da interação social.

P 03: Claro, como não? Também. Então talvez não seja só o fato daquilo não ter despertado algum interesse, não sei, mas o fato de eu ter que ter esse tipo de contato em algum momento com essas meninas, e que aquilo talvez não seja uma coisa tranquila. Com essa situação que a gente tem agora de WhatsApp, que isso é uma coisa de quatro, cinco anos, nem sei precisar mais ou menos isso, essas relações mudaram muito. As meninas tinham que, de alguma forma, se encontrar em algum momento, em algum espaço, sentar, ou

na própria biblioteca. Hoje eles fazem tudo pelo WhatsApp. As trocas de informação são feitas pelo WhatsApp. Então isso também é uma coisa que afasta as pessoas, a relação das pessoas, não é? Você não tem um contato aqui de sentar e conversar, uma coisa é a gente estar aqui, outra coisa é você falar comigo pelo WhatsApp: “Cris, olha”, não é diferente?

M1: *É. E cada vez mais o nosso relacionamento vai ficando mais difícil.*

P 03: Sim, vai ficando fragilizado. Então essa questão de você ganhar tempo com o celular, com a ferramenta, eu acho que traz sim – você trouxe uma coisa importante –, traz sim um distanciamento de qualquer coisa que se faça em conjunto, coletivo. Porque a gente precisa discutir um tema, não, vamos discutir pelo WhatsApp. Não sei, eu imagino nesse sentido. Que talvez nem passe pela questão da falta da atividade de relacionamento entre elas, mas talvez pela questão da falta de tempo ou a facilidade, alguma coisa nesse sentido. Mas que é notório, é claro, a gente vê quando o grupo consegue se envolver no trabalho, quando não consegue, isso é fato. Agora, talvez a ferramenta utilizada para compor essas coisas todas seja usada de maneira inadequada. Eu não acho que dê para substituir algumas coisas, não é? Esse encontro, essa discussão, vamos sentar junto, vamos na casa de alguém, vamos numa biblioteca, vamos no centro cultural, vamos na biblioteca da faculdade, vamos levantar algumas informações. É uma questão de organização, não sei. Talvez seja isso. Passa por uma coisa aí, está um pouco além.

M1: *É uma zona meio que nebulosa.*

P 03: Passa por alguma coisa aí mesmo.

M1: *E a última, então, você teria alguma outra sugestão que possa contribuir para a realização do trabalho em grupo na sala de aula? A resposta: “acredito que seja um trabalho contínuo de conscientização da importância da participação de todos, para uma efetiva a aprendizagem. Sempre que apresento a proposta de trabalho reforço esses conceitos e procuro organizar os grupos para que, na medida do possível, os alunos trabalhem com diferentes colegas”. Aí ficou claro.*

P 03: É isso. Oportunizar, não só com aqueles que eles estão habituados, mas sair um pouquinho da zona de conforto e entender essa questão da organização, de que maneira que isso vai ser feito. Eu acho que não existe planejamento, talvez seja isso.

M1: Pode ser, pode ser muito.

P 03: Não existe um planejamento, olha a gente vai fazer um trabalho, tal dia a gente tal... talvez seja isso. Por mais que a gente passe essas questões de organização, principalmente no primeiro semestre, que eles estão iniciando, tudo muito novo, elas estão se formando, vão se juntando, com as afinidades, tudo. Então talvez seja isso.

M1: Legal. E na medida do possível, acho que essa última parte aqui: “trabalhar com colegas diferentes”, como a gente como professor consegue interferir, no bom sentido, mostrar que você precisa conhecer outras pessoas e desenvolver.

P 03: É aquela questão que eu falo, sair da zona de conforto. E, claro, quando a gente impõe essa situação elas respeitam, reclamando, aquelas coisas todas, e como eu te falei, por vezes eu tenho um feedback positivo: “olha, foi bacana, até que foi bom”. Mas já tive gente que falou: “eu não faço com ela”, então você vai fazer sozinho, então eu vou fazer sozinho. É muito difícil isso. Não sei também que tipo de... não sei até que ponto as pessoas não têm...

M1: Quebrar essa barreira.

P 03: É, não sei. Mas tem gente que vem: “com ela eu não faço”. Foi sorteio e com ela eu não faço, então você vai fazer sozinho, então eu prefiro fazer sozinho. E assim foi. Ok. Então, basicamente isso.

M1: Legal. E eu acho que eu consegui tirar as dúvidas do que você respondeu, acho que... nossa, fantástico.

P 03: Ajudou? Que bom.

[00:30:35] FIM

ENTREVISTA 2: REALIZADA EM 27/08/2018

PARTICIPANTES

Vozes masculinas identificadas: M1 (Pesquisador Mousar Casanova)

Professor entrevistado: P 08

TEMPO DE GRAVAÇÃO

54 minutos e 50 segundos

(INÍCIO)

[00:00:01]

M1: Bom, primeira pergunta - quais as metodologias de ensino que você utiliza habitualmente na sala de aula? A sua resposta foi: “aula expositiva, atividades em grupo, pesquisas prévias” ... Essa pergunta eu não tenho muita dúvida mesmo, ok? Na verdade aqui é mais para conhecer o repertório de prática pedagógica, entre essas que você colocou teria alguma outra, ou é tranquilo, são essas mesmo?

P 08: Não, são essas mesmo. Como é um pessoal mais velho que muitas vezes não está muito inteirado com o assunto, sempre à próxima aula eu peço para eles fazerem uma pesquisa prévia. Eu não mando nenhum material antes, não mando slide, não mando texto, eles têm o texto que já está no plano de ensino. Então eu dou algum tema, ou algum autor, falo: “olha, para a aula que vem vamos pesquisar quem foi fulano”, para eles minimamente se apropriarem um pouco do tema, mas não tem nenhum outro...

M1: É interessante a ideia, é que as vezes você dá um texto e ele não vai ler. Se você dá falando que é uma pesquisa, ele até pesquisa, mesmo que jogue, às vezes, no Google, ele tem uma noção do que você vai falar...

P 08: ...porque eu falo: “o texto está postado lá no plano de ensino, tem o link, está tudo lá, tem o livro, o capítulo”, mas eles, assim... 1% lê, vem com alguma coisa pronta, mas quando eu falo pesquisa, muitas vezes eles falam: “ah professora, eu vi no ônibus”, na volta já dão um Google no celular, e já minimamente do Wikipédia alguma coisa vem.

M1: Na verdade você desperta o interesse aqui, não é? Minimamente...

P 08: Sim, porque eles já vêm - eu vi isso em algum lugar-, então alguma coisa já tem.

M1: Ok. Bom, a segunda - dentre as metodologias utilizadas, qual o seu entendimento sobre o trabalho em grupo como uma estratégia de aprendizagem? A sua resposta: “uso muito essa metodologia em minha prática pedagógica como uma estratégia didática, pois entendo que a interação em compartilhar experiências é muito significativa para o aluno, esse é o processo de aquisição de conhecimento” ... Legal, na verdade o grande objetivo é entender como você faz uso do trabalho em grupo... e o uso do trabalho em grupo, você está dizendo aqui que, propicia interação e compartilhamento de experiências e então ajuda nesse processo de aquisição de conhecimento. Para mim ficou claro esse entendimento, eu não sei se você teria alguma coisa a acrescentar.

P 08: Não, porque assim, as salas são geralmente muito volumosas, então sempre quando eu trabalho em grupo... mas, exatamente por ser muito volumosa, quando eu junto uma classe com muita mulher se você não tiver definido, geralmente... elas dominam, então você vê tudo na sala menos o que... até revista do Avon rola, não é? Então eu trago bem definido, ou uma xerox do texto, é isso e isso para fazer, acompanho os grupos, eu fico rodando entre os grupos.

M1: Entendi. Quantos alunos? Você falou que são muitos alunos, têm quantos mais ou menos?

P 08: Geralmente a sala tem por volta de uns 35, 40... então, grupo de cinco, seis eu já acho muito grande... eu prefiro fazer o grupo com menos componentes e mais grupos... ficam mais grupos formados.

M1: Legal. Para mim está claro. A terceira - quais os critérios que você adota para a formação dos grupos de trabalho em sala de aula? A sua resposta: “por diversas vezes utilizo algumas estratégias lúdicas para esta formação, por vezes canudos coloridos, adesivos coloridos para que os alunos sejam formados por cores, ordem de tamanho, e (inint) [00:04:16] de tamanho que é o tamanho do grupo, não é? Uma distribuição aleatória com números pares e ímpares e deixo também que se dividam em determinada quantidade sem minha interferência”. Aqui eu entendi o seu critério, até queria que você explorasse depois um pouquinho, mas eu queria saber - não existe uma

definição por desempenho, por nota ou pelo perfil do aluno, não é? Você prefere...

*P 08: Não. Exatamente para não acabar rotulando, e para a aluna também não ficar - ah, mas eu... A gente sabe na sala de aula quem são as alunas que realmente têm um maior comprometimento... então se fosse para eu formar os grupos, eu teria um critério, **mas eu acabo não influenciando para não criar um mal estar entre as alunas**. A minha influência é exatamente fazendo essas dinâmicas, por quê? Por que todo grupo sempre é aquele grupo formado por aquele grupo e elas não se dissolvem, então quando eu venho com essas dinâmicas, elas vão fazer esse comentário: “lá vem a professora com o canudinho”, porque eu dou um canudo colorido para cada um... elas chegam e eu vou distribuindo os canudos... então elas já sabem o que vem... todo mundo do vermelho, todo mundo do azul, as vezes eu mudo, eu falo: “o grupo vai ser um vermelho, um azul, um verde, um amarelo”... isso desestabiliza, porque se elas chegam... elas já têm os grupos de afinidades entre elas, então eu falo: “trabalho em grupo”, elas já sabem que grupo do trabalho em grupo serão elas, o grupo que está sempre desde o primeiro semestre. Quando eu chego com a proposta de mudar, ora eu chego e dou um adesivinho colorido para elas e falo: “hoje cada grupo vai ter um de cada cor” então elas têm que se mobilizar, e isso para elas, muitas vezes, gera um mal estar, mas muitas vezes eu faço de propósito porque eu quero que elas se misturem, eu quero que as ideias se misturem, porque naquele grupo eu já sei quem mais fala, quem mais participa, então quando eu trago essa dinâmica de misturar elas vão se ver em outros grupos, com outras colegas, então elas têm que falar:” eu tenho que fazer um trabalho com uma colega que eu não tenho tanta afinidade”...*

M1: Entendi. De certa forma você acaba quebrando aqueles grupos que já estão formados, mas você não tem uma interferência direta...

P 08: ... é indireta... mas com esse objetivo, eu quero desfazer, misturar a sala... senão eu trago post-it colorido, então elas brincam: “lá vem ela com...”, ou é post-it, ou é bolinha. Muitas vezes elas têm aquela ideia... as colegas pegam a mesma cor, então elas trocam... a me dá um vermelho para eu ficar com a colega, só que aí eu falo: “no grupo tem que ter um de cada cor”, então

elas falam: então eu não vou poder ficar com a colega”. Foi uma maneira que eu encontrei de interferir, mas sem interferir, porque eu não posso dizer para uma pessoa adulta: “olha, você vai sentar com ela”, então é a maneira que eu achei para tentar misturar, não é fácil porque mesmo assim algumas vezes elas reclamam, mas eu faço.

M1: Mas legal, eu acho que a ideia é boa, é uma interferência indireta.

P 08: Quando eu peço, as vezes também para formar grupo, elas falam: “você não trouxe canudinho?”...e falo: “não, hoje eu estou por conta de vocês”, mas é sempre os mesmos grupos.

M1: Não muda?

P 08: Aí vai ser sempre os mesmos.

M1: A quarta - quando você propõe o trabalho em grupo, quais as orientações que normalmente passa aos alunos? Exemplifique. Sua resposta: “orientações com relação ao número de participantes e em uma possível apresentação dialogada todos deverão ter uma participação na exposição do tema, as orientações são coletivas, mas sempre atendendo as dúvidas dos grupos individualmente”. Entendi. Aqui era mais para saber se você usava, ou define, ou explica sobre papéis, responsabilidades no grupo... se alguém tem que ter um papel diferente, ou uma responsabilidade ou não, a partir dos objetivos que você definiu, é mais nessa linha... mas parece que você acompanha individualmente?

P 08: Sim. Geralmente eu coloco as orientações na lousa, pelo DataShow ou escrever mesmo à caneta, e eu falo para elas que vai ter uma pessoa que vai escrever para mim... eu sempre peço uma coisa escrita para registro...porque senão acaba saindo uma reunião de grupo e a discussão muitas vezes pode se perder...então eu sempre peço, vai entregar uma folha por grupo, uma pessoa ela deve saber que vai ser a escritora, mas eu peço, na maioria das vezes, que todas tenham uma participação, porque senão só uma fala, só uma escreve... eu sempre peço, mesmo que seja uma apresentação oral e que vá abrir a discussão, que todo mundo do grupo deve dar a sua contribuição,

participação...nem que seja mínima, porque senão acaba sempre a mesma falando, a que tem mais desenvoltura...

M1: As outras acabam se escondendo em quem tem mais desenvoltura...

P 08: ...porque já sabem, é a fulana quem vai falar... todo mundo tem que falar.

M1: Trabalho em grupo traz benefícios para o aprendizado? Sua resposta: “entendo que a interação entre os participantes do grupo é essencial, mas também as divergências de ideias são positivas para o diálogo e assim ampliam o campo do conhecimento, tirando o aluno de uma atitude passiva, fazendo com que suas ideias e discussões se tornem discutíveis pelos demais”. Aqui na verdade a ideia é saber se você percebe que esse trabalho está potencializando o aprendizado. Pela forma que você está apontando, entende que sim, não é? Quer ampliar essa discussão e colocar as ideias...

P 08: É... mesmo que sejam ideias que elas não concordem... não concordar por não concordar, você tem que ter um embasamento porque você não está concordando. Eu acho que é rico isso com elas, eu sempre vejo por esse lado... as vezes isso pode dar umas discussões mais calorosas entre elas e não concordar faz parte.

M1: ...e você percebe que ideias diferentes não são bem aceitas, ou são bem aceitas? Elas não entendem como confronto, entende como um debate?

P 08: Dependendo de alguns temas, porque aqui tem muita mistura, dentro da pedagogia, de senhoras que já estão casadas, mãe, vó e aquela menina que saiu da faculdade... então geralmente se elas saem no mesmo grupo, muitas vezes eu percebo que ali tem um fator geracional... pode ser que tenha... eu já vi aluna falando: “professora ela falou isso porque ela tem a cabeça da minha filha, eu não posso pensar dessa forma”. Então tem algumas coisas que a gente entende. Essa mistura dos grupos eu acho rica, porque quando tem o grupo das meninas que entraram, estão sempre entre elas, o grupo das senhoras, que são as senhoras casadas que têm filhos, são sempre entre elas. Então quando mistura, então necessariamente elas têm que dialogar com outra faixa etária dentro da sala de aula.

M1: Eles não percebem, mas traz uma riqueza isso...

P 08: Sim... experiência para os dois lados, eu sempre vejo por esse lado mas confesso que nem sempre é saudável...

M1: Está bom, a seis - o trabalho em grupo é uma forma de promover uma aprendizagem de forma mais ativa e autônoma? Como? Exemplifique. A sua resposta: “essa é a ideia que acredito que é essa metodologia, mas nem sempre ela atinge todos do grupo da mesma forma pois deve-se ter claro quais os objetivos a serem alcançados com a atividade, o aluno tem que ter ciência de sua ação diante do conhecimento obtido. Ao se propor um trabalho em grupo esse trabalho terá diversos olhares sobre o tema proposto, exigindo do aluno uma pesquisa, dando a ele autonomia para buscar as informações a serem compartilhadas”. Aqui na verdade é possível observar e perceber como eles juntam esses esforços para buscar o aprendizado, não é? Você consegue perceber isso?

P 08: Então, eu percebo mais quando elas têm mais afinidade no grupo. Porque é uma característica da gente trabalhar com a sala com 40, 30 mulheres, aquela coisa de uma não se dar bem com a outra. Então tem umas que entram no grupo, mas entram com aquela postura - eu não vou falar nada, eu não vou participar do grupo - porque não se vê pertencente àquele grupo, mas quando eu percebo isso... porque sempre que eu dou atividade em grupo eu vou andando nos grupos... então eu percebo e eu sempre chamo - e você? O que você acha? O que você falou com a colega? O que vocês acham, e a sua opinião- você sempre tem que incentivar...

M1: Entendi, pela sua resposta, pelo o que você está falando, parece que eles não têm um nível de consciência de que o grupo está propiciando isso, para eles parecem um incômodo ter pessoas que pensam diferente...

P 08: É, exatamente. Ainda mais quando tem essa mobilidade de formar o grupo pela cor do canudo, ou assim, ela muitas vezes não se sente confortável. Quando eu vou acompanhando os grupos, e eu percebo esse mal estar eu sempre trago - a fulana tem uma experiência...-, então eu tento intermediar esse diálogo entre elas. Mais alguma coisa?

M1: Não, eu entendi, tranquilo. Os seus objetivos geralmente são alcançados? Como? A sua resposta: “geralmente meus objetivos são alcançados, mas não

de forma unânime”. O quê que acontece na sua percepção que não acontece de forma unânime? É o objetivo? É o grupo? É a relação social entre eles?

P 08: É a maneira como o grupo chegou até o objetivo, talvez. Por que assim, tem grupos que eu percebo que teve uma discussão, uma preocupação, e têm outros grupos que fazem aquilo para responder à questão que está no... enxerga aquela atividade como uma tarefa -ela mandou fazer aquilo-, sendo que o objetivo não era só responder a questão proposta, mais era que trouxessem outros elementos também, mas nem sempre elas têm essa percepção.

M1: Isso aqui eu acho que é um ponto interessante, eles enxergam - não é uma coisa que eu estou aprendendo que eu preciso me apropriar, é uma tarefa que o professor deu, eu preciso, é uma obrigação -...

P 08: É uma obrigação e eu preciso fazer mesmo que seja em grupo, mesmo que tenha outras ideias divergentes, mas muitos veem assim - quando o professor não quer dar aula, ele dá trabalho em grupo -...

M1: ...entendi. Essa é uma visão...

P 08:... a gente vê muito isso, mas no meu caso, e foi retorno delas, elas brincam: “professora o seu trabalho em grupo nunca é aleatório”, foi a palavra que elas usaram, que nunca é aleatório, exatamente porque assim, são muitas mulheres que acabam tendo ideias diferentes, se a gente não tomar a rédea da discussão e a rédea do que você quer, acaba sendo um discurso vazio... então eu sempre trago e na hora que elas vão apresentar, abrir a discussão, eu peço para todas virem na frente - mas eu tenho vergonha-, eu falo: “vão na frente, vocês não vão ser professora? Então vão na frente, vão falar e vão expor... ninguém quer saber se está certo ou errado, eu quero ver a opinião do grupo...”. É um trabalho, é mais difícil nos primeiros semestres do que nos últimos...nos últimos elas estão mais soltas, mas no primeiro semestre é complicado porque elas não querem vir na frente, elas não querem falar em grupo, e aquela – porque eu tenho a letra feia, não quero escrever -, é assim, várias desculpas, sabe? Eu falo não. É um trabalho que eu sempre faço com mais dificuldade no primeiro semestre e mais facilidade no último porque elas já estão mais desenvoltas, mas no primeiro semestre é complicado, tanto na

divisão do grupo quanto elas ouvirem o outro, entender a opinião do outro, porque ainda não têm essa cultura de trabalho em grupo no primeiro semestre, e depois a coisa vai fluindo, mas o primeiro semestre é complicado de formar trabalho em grupo, elas se desentendem muito fácil.

M1: ...e a própria vida profissional exige esse desdobramento da gente, não é?

P 08: Precisa, não é? Então eu falo para elas: “se você não consegue trabalhar em grupo na sala de aula enquanto aluna, como você vai trabalhar em grupo, você professora em uma reunião pedagógica, sendo que você tem mais 8 professores para dividir a disciplina? Como vocês não vão trabalhar em grupo se vocês trabalham em grupo dentro de uma sala de aula e fora da sala de aula em uma reunião pedagógica?”... Eu sempre trago isso... lá quando você é professora... eu falo: “aqui a gente tem reuniões pedagógicas entre os professores, se eu não me inserir em nenhum grupo, como é que eu vou trabalhar?” Então elas têm essa percepção - é mesmo -... é um treino de você lidar com o outro dentro de uma sala em uma reunião pedagógica. Eu falo: “na reunião pedagógica é muito embate, uma professora acha que tem que fazer uma coisa, outra acha que tem que fazer outra coisa, tem que chegar em um consenso, você pode até não concordar, não ter essa visão, mas não pode dizer não eu não vou participar, vou ficar de lado...”, então eu vou trabalhando com isso...

M1: A maturidade... é interessante. Uma tarefa não se apropria à maturidade, impressionante. Legal. Mais alguma coisa que você quer falar?

P 08: Não, acho que é isso mesmo.

M1: Oitavo, como você avalia os alunos quando realiza um trabalho em grupo na sala de aula? A sua resposta: “ a avaliação é sempre o grupo, não costumo fazer uma avaliação individual sendo que a proposta da atividade é para ser realizada entre colegas em sala de aula, ou fora dela”. Entendi, é uma avaliação mais do grupo mesmo, não é? Aqui um ponto...

*P 08: Mesmo no grupo, dependendo do grupo de alunos, eu consigo identificar quem do grupo realmente... esse é o grande problema... **a gente teve um problema aqui com TCC, de fazer em grupo, trabalho em grupo, porque***

enquanto professora eu sei quem fez, e eu sei quem não fez. Muitas vezes eu me sinto... em uma atividade em sala que você dá um conceito é uma coisa mas quando você tem que trabalhar um TCC, quando você tem que avaliar um trabalho escrito, um trabalho formal, eu sei quem fez e quem não fez, eu sei também se o trabalho foi fragmentado, cada um faz um capítulo, cada um faz um tema... mas eu sei que também fico um pouco desconfortável na hora de avaliar... porque é o grupo, a gente tem que avaliar o grupo... a avaliação para mim é uma questão que eu muitas vezes não sinto, vamos dizer a palavra, justiça, porque eu sei quem fez o trabalho, eu sei quem não fez, mas se a proposta era de entregar um trabalho, e a avaliação é do trabalho então a gente tem que avaliar o trabalho como um todo, eu já ouvi: “professora, essa parte que você falou não fui eu quem fiz, foi ela”, eu falo:” mas o trabalho é em grupo”, a fala é recorrente o trabalho é em grupo então a avaliação... então vocês não leram o trabalho em grupo, vocês não fizeram uma análise ao final de tudo para amarrar as ideias, isso aqui parece um monte de gavetinha, uma parte não conversa com a outra. Então elas não têm...muitas vezes é exercício desde o primeiro semestre de ao entregar um trabalho em grupo, o grupo todo esteja de acordo com aquela entrega. Porque assim, uma faz, a outra faz, a outra faz, uma monta, uma imprime e a outra entrega.

M1: ...eles trabalham, do que você está me falando, uma linha de produção...

P 08: Linha de produção de trabalho, quando tem uma entrega. Então, sempre que possível, dependendo de alguns trabalhos que a gente pede ser mais extensos, eu trabalho em grupo e entrega aqui, mesmo que eles tenham feito outras partes, eles vão ter que juntar as partes em sala. Então vai ter um trabalho, aquela aula vocês vão fazer... nem que seja uma redação escrita, não digitada, vocês vão juntar o trabalho em sala, vocês vão ver o que vocês pesquisaram, o que cada um trouxe, vocês vão fazer a escrita na sala e vão me entregar. O que obriga elas a pelo menos saberem o que cada uma fez, o que cada uma produziu, para depois me entregar um texto único. Porque senão vira, eu falo que é o Frankenstein, cada uma escreve uma coisa e junta e entrega...

M1: ...mais interessante o que você coloca, o próprio grupo se auto entrega, eu fiz essa parte ela fez a outra, e não tem o nível de consciência de que aquilo seria...

P 08: ... uma coisa única. Por que a fala delas é assim, quando a gente entrega um trabalho e faz algumas marcas, elas falam: “mas eu não fiz essa parte”...

M1: ...é uma coisa... eu entendo o que você está dizendo... até fazendo um parêntese, nós os seres humanos, parece que a culpa nunca é nossa... é uma coisa...

P 08: ...sim... é uma coisa, mas assim, quando você dá uma nota, aquela que se esforçou mais vai dizer: “eu tenho que ganhar mais porque eu fiz mais”, eu falo que essa não era a intenção, porque o trabalho não é individual...

M1: ... deixa eu continuar aqui nessa pergunta, porque eu me interessei... você acha que nesse caso tem a sua avaliação que é a nota do grupo, óbvio, porque eles entregaram o produto final, você sabe quem trabalhou mais e quem trabalhou menos pelo conhecimento que você tem deles. Você acha que seria viável eles terem, no próprio grupo, um avaliar o outro? Ou isso viraria uma situação de comadre, eu não posso avaliar mal o outro... porque...

P 08: ...isso ia acontecer muito entre elas...

M1: ...também não resolveria a situação?

P 08: ...não resolveria, eu acho que iria criar um bate-boca mesmo, porque a gente sabe das alunas que a gente lida, de uma classe que elas... muitas vezes a gente tem que conscientizar um papel em relação a própria postura em sala de aula. Uma avaliar a outra, eu nunca fiz e nem arrisco. A minha avaliação e eu sempre falo para elas: “eu sei quem fez e quem não fez”... e eu sempre jogo para elas, a formação é de vocês não é minha... isto é, eu jogo para elas a responsabilidade.

M1: Sim, porque a responsabilidade de aprender é delas, entendi...

P 08: Eu falo que o trabalho está muito bom, eu sempre saliento... a minha correção é, o trabalho está muito bom, percebe a dinâmica do grupo. Alguns

trabalhos a gente percebe que ele está coerente, você percebe até a fala de algumas alunas que condiz, porque muitas vezes a escrita não condiz com as falas da aluna, a postura da aluna. Eu peguei muito trabalho de TCC assim, e tive que chamar a aluna e dizer: “não foi você quem escreveu isso, você não fala assim”... não professora, eu falei: “não foi, então esse capítulo eu não vou avaliar, porque não foi você quem fez”, eu devolvi para ela, e ela reescreveu com as palavras dela, não a palavra de outra. Então a gente percebe muita coisa, que essa avaliação de grupo, o avaliar para mim é complicado, porque se sabe que não foi o grupo, o ideal para mim, dos sonhos, dentro de uma sala de aula, é eu poder ter autonomia de montar o grupo. Eu iria colocar o grupo que trabalha, o grupo daquelas que não fazem nada, o grupo daquelas que eu sei que deitam e dormem a aula toda, mas para que elas não se encostem naquele que faz. Nessa turma do oitavo, eu estou com eles acho que já é a terceira vez, tem um grupo da sala muito bom, eles já estão fazendo estágio, tem um menino que ele faz a faculdade de história a noite, é um grupo antenado, e os trabalhos que eles produzem são muito bons, mas dentro desse grupo tem duas que eu sei que elas não fazem nada e que elas se encostam neles. **Você percebe que na sala elas pouco falam, elas não tem uma postura de... você vê que elas não participam das atividades, mas se encostam nesse grupo, então sempre vão ter uma nota boa, porque estão dentro desse grupo, e o grupo pela amizade acolhe, mas pela amizade também vai deixar... então elas vão conseguir, chegar, fazer o trabalho... mas a produção delas é mínima, eu sei, mas eu vou falar o quê?** É o grupo, eles têm uma amizade entre eles, que é uma amizade fora da sala. A amizade sustenta o grupo, assim como sustenta desmorona, porque tem grupos que também podem ser formados, até elas chegam e brigam, e chega no final para apresentar um TCC que é de trio, de dupla, elas brigam e dizem que vão fazer individual porque não quer mais aquele grupo. Entre elas tem muito isso, a amizade sustenta ou não. Essa proximidade de no final de semana uma estar na casa da outra, uma conhecer o marido da outra e ter problemas... que também aconteceu... tem muito, têm alunas que contam que teve um grupo de TCC que elas se juntaram e teve um churrasco de aniversário de uma delas, a menina bebeu, o marido bebeu e uma ficou com ciúmes porque uma começou

a dar em cima do marido da outra. Chegou no final do TCC e ela falou que não ia fazer com aquele grupo, eu falei: “gente mas falta um mês para acabar”, ela falou: “eu não vou fazer”, ela me contou, eu falei: “bom, aí eu não vou interferir”, ela fez sozinha um trabalho correndo... então o externo influencia muito, porque elas têm muita proximidade. Faz estágio junto, o filho estuda junto, então acaba interferindo, eu acho que isso interfere bastante.

M1: ... o que seria realmente o foco da aprendizagem, o desenvolvimento da pessoa, isso acaba tendo interferência de outros agentes externos que influenciam todo o processo de aprendizagem.

P 08: Aprendizagem na sala de aula. Porque ela não faz parte desse grupo, ela vai se isolar do grupo afetivo que ela tem na sala de aula, porque conta para uma, uma vai tomar as dores de uma, outra metade toma as dores da outra, aí você já vê um racha. A gente percebe tudo isso, tem grupos que começam no começo do semestre e ao final do semestre você vê que está rachado, rachou o grupo por algum motivo que não é um motivo dentro da sala de aula, algum motivo fora que gerou isso.

M1: E o principal objetivo seria a aprendizagem em relação...

P 08: É. Muitas vezes, grupos bons acabam se desfazendo, poxa mais vocês produziam tão bem, tinha uma sintonia do grupo... - mas aconteceu isso então o grupo perde -, é muito complicado...

M1: ...interessante, eu fico imaginando esse grupo dentro de uma empresa que teria uma limitação em função do salário, uma diversidade de conseguir outro emprego, como se daria? Eles se matariam, aqui se separa, mas eu uma empresa...

*P 08: Aqui se separam, já tivemos uma que mudou de unidade, porque teve briga, elas mudam de unidade. O grupo é grupo, não sei se os outros colegas falaram isso, essa percepção... **o grupo é grupo enquanto tem afinidade...***

M1: Essa questão que a gente está falando do trabalho em grupo como aprendizagem, mas que o fator relacional e os aspectos sociais do grupo acabam influenciado muito e isso veio.

P 08: ...acabam influenciando muito. Não sei se por uma própria característica feminina... e é assim, se elas se dão bem, elas têm uma amizade, conseqüentemente vão fazer os trabalhos em grupos... quando eu trago a proposta de desmantelar esse grupo, muitas vezes aquela que brigou com aquela, elas caem no mesmo grupo e eu, claro, percebo muitas vezes sabendo e muitas vezes sem saber, eu não sei o que acontece na vida delas, elas estão no mesmo grupo e eu vou participando e faço questão de acompanhar para perceber a dinâmica do grupo e a relação do grupo. Isso influencia muito, porque elas sabem também, que elas têm essa possibilidade de no semestre que vem não estar mais com esse grupo, ou ela pode mudar de unidade. Como a gente tem várias unidades, então pode mudar de turma, então eu vou estudar de manhã, ou eu vou estudar à noite, eu vou estudar lá no Imirim, eu vou estudar no Belém. Por que os professores, nós transitamos entre as unidades, então elas não têm aula comigo aqui, mas elas podem ter aula à noite. É bem complicado, eles têm essa...

M1: A questão relacional é impressionante

P 08: ... é muito grande. E afeta muito a sala de aula. Tanto assim, aqueles grupinhos que são da bagunça, o grupinho que não quer nada com nada, então elas se juntam...

M1: Você não pode ter uma (ação direta) [00:34:13].

P 08: Não, não posso. Não posso ter essa preferência, até porque também pode ser exclusão, agora tudo é bullying, o que você está fazendo é preconceito... eu achei essa forma de fazer com essa parte lúdica...

M1: É o discurso da intolerância, não é? Você tem que tomar...

*P 08: ...a gente tem que tomar muito cuidado com isso. **Então eu achei essa parte lúdica uma maneira de tentar desestruturar um pouco esses grupos formados na sala, aquele que senta aqui, o que senta lá, o que senta aqui, o que senta lá... a gente percebe, quando elas faltam, que fica um buraco, porque ninguém vai sentar naquele lugar que é da outra, quem está com aquele grupo, ela não vai vir sentar aqui. Elas tem isso bem estruturado, eu falo para as colegas que não é grupo é gangue, mas assim, sempre de uma***

maneira pacífica, mais eu sei que elas têm... não vai criar nenhuma briga na porta da escola, mas elas têm esse mal estar na sala de aula, por isso a gente faz essa proposta.

M1: Entendi. Nossa que dificuldade. Parabéns.

P 08: A gente vai levando, faz olhos visgos, vista grossa, faz de conta que eu não estou sabendo...

M1: É, nem dá para ter um nível de interferência muito grande...

P 08: ...uma vez eu estava em sala de aula e sabia que estava tendo um quiprocó entre elas, eu puxei a porta e falei assim: “aqui dentro, todo mundo para mim é aluna, se você tem 20, tem 30, tem 40, se você é dessa ou dessa religião, se você é dessa ou dessa cor, para mim não importa aqui é aluna, então você para mim é a aluna tal, aluna tal e aluna tal. O que você faz fora da faculdade, nas relações que você tem para fora, para mim não interfere porque aqui são todas alunas, então você tem que se colocar na posição de aluna, não importa a outra função que você tenha lá fora”, então isso é uma fala que... no primeiro semestre, que elas chegam assim. Tem que fazer sentir o lugar, todo mundo é aluno, e aluno trabalha em grupo, faz prova, tem trabalho, tem lição de casa, tem pesquisa... elas chegam em uma posição que - eu não faço trabalho em grupo, eu não tenho tempo-, a gente ouve muito - não tenho de fazer trabalho em grupo, a fulana mora muito longe da minha casa-, elas usam umas desculpas, eu falei: “gente, à aluna compete algumas obrigações, inclusive trabalho em grupo”. Eu já não dou muita brecha, por que senão elas sempre... é porque briga, é porque mora longe, porque ela falou isso falou aquilo. Você tem que por um pouco de rédea nesses grupos... quando o trabalho em grupo é na sala, eu acompanho, então eu vejo a produção, o resultado, mas quando é externo a gente perde um pouco o controle. Respira fundo e vamos.

M1: Muita informação. A nove - em que medida a eficácia dos grupos de trabalho é resultado de um esforço comum de todos? Resposta: “ por vezes tenho a percepção de que nem todos tiveram uma participação homogênea na atividade proposta, dentro do possível procuro uma atividade extraclasse, peço que me identifiquem a participação de cada um dentro do processo. Em sala de

aula, na atividade presencial, faço as minhas observações e identifico que alguns participantes do grupo não se dedicam da mesma forma. Acho que aqui, nessa conversa que nós tivemos nós já começamos um pouco disso que vem acontecendo sobre o desenvolvimento do aluno e do grupo. Eu percebi na sua fala, quando acontece de um trabalho em grupo começar e terminar em sala de aula Ok, mas quando ele começa dentro da sala de aula e o processo vai para fora da sala de aula aí existe essa percepção. Mas você consegue identificar...

P 08: Sim. Pelo conhecimento dos alunos, ainda mais que são turmas que a gente já acompanha um semestre, tem outro semestre. A gente já vai acompanhando de certa forma o desempenho delas, na própria fala.

M1: Ok. A dez - que competências, estamos falando de conhecimentos, habilidades e atitudes, e perfis que mais aparecem nos grupos com melhor e pior avaliação? A sua resposta: “ os grupos com melhor aproveitamento estão formados por alunos que demonstram maior interesse no curso e assim, conseqüentemente, têm um maior domínio na área de conhecimento. Aqueles que têm uma maior proximidade com a atuação profissional. Para os grupos com uma avaliação não tão boa, geralmente, está formado por participantes que não demonstram interesse pelas atividades acadêmicas, sendo assim, alunos que acabam por se ancorar naqueles que executam as atividades com primor. Os melhores grupos têm alunos que se dispõem a pesquisar, investigar o tema proposto, vão em busca de novos conhecimentos, fazem correlações entre os conceitos, têm uma maior eficácia no cumprimento das atividades, atingindo mais facilmente, de forma mais positiva os objetivos com aquela atividade”. Entendi perfeitamente a resposta. Na verdade, a dedicação assim... não existe um perfil de nível intelectual melhor, mas é aquele que se dedica mais, que está mais ligado à sua área de atuação, parece que esse...

P 08: Sim. O que traz mais significação, o que é mais significativo para ele. Ele consegue relacionar com outras disciplinas, com outros conceitos, mas não são todos que têm essa percepção.

M1: ...e aqueles que necessariamente não vão muito bem, além do desinteresse, não está relacionada necessariamente à atividade que ele está

desenvolvendo. Minha dúvida seria, até entre a gente mesmo, será que esse grupo que talvez não vá muito bem, que não tenha interesse, que as atividades da área de conhecimento não estejam tão relacionadas, se estivessem, teria uma mudança? Vai ficar uma pergunta que talvez a gente não vai conseguir...

P 08: Talvez seja uma coisa já predisposta, a não participar? Não, mas é uma coisa que a gente comenta entre os professores, porque aqueles alunos se comportam daquela forma em todas as disciplinas... então é aluno que... não que a gente queira tachar o aluno... mas tem algumas alunas que a gente fala, entre nós colegas, “na minha aula ela não faz nada, a outra na minha aula também não faz nada”, a gente percebe que não tem nenhum interesse, não tem nenhum assunto, vamos supor ela se interessa por educação infantil, ela se interessa pela história da educação, pela filosofia da educação, ela tem o mesmo comportamento em todas as disciplinas. A gente percebe que de repente, ela pode estar no lugar errado, ela não quer fazer pedagogia, ela quer fazer um outro curso, mas isso deixa evidenciado nas atividades, na maneira como ela se coloca frente ao conhecimento...

M1: ...ou em última instância, ela leva a vida assim...

P 08: ...também, pode ser uma característica dela, de achar que eu vou levando e empurrando com a barriga. Mas a gente percebe que aquelas alunas que realmente têm uma dificuldade... porque são dois perfis que eu enxergo na sala de aula, tem aquelas que têm muita dificuldade, têm dificuldade porque ela tem uma certa idade, porque ficou muito tempo sem estudar e está voltando agora, isso é uma realidade. A outra realidade é aquela aluna que não quer nada com nada, não é que ela tenha dificuldade, ela não tem interesse. Essa que tem dificuldade, a gente sabe que ela fez o melhor dela, ela fez a prova, foi o máximo que ela conseguiu, eu identifico, mais tem aquelas que você percebe que fez o mínimo necessário, eu poderia falar: “olha você poderia ter feito mais”, mas a pessoa não quer, pelo desinteresse... então quando a gente fala de competências, habilidades e atitudes, a atitude dela vem a frente do que realmente ela é competente, qual habilidade mesmo ela tem. Outras elas têm uma atitude frente ao conhecimento, ela não tem muita habilidade, ela não tem muita competência, mas ela tem uma necessidade, ela tem uma vontade de

aprender... a atitude dela frente ao conhecimento. Eu tenho muitas alunas assim, que são mais de idade, mais simples, mas que vê essa oportunidade de voltar a estudar... ela está abraçando com um outro olhar, uma vontade, então tudo que você traz de proposta inovadora ou não, elas sempre veem aquilo como um aprendizado...

M1: E a atitude dela acaba sobrepujando até o conhecimento, e a habilidade que ela tenha...

P 08: ...que não é muita, ela não tem tanta habilidade... faltou a base...

M1: É interessante. Eu não tinha percebido esse prisma aqui. Mais é a atitude, o interesse na dificuldade...

P 08: ...então acaba dando essa... dentro dos grupos o que pode aparecer para essa... a gente sabe que mesmo dentro de um grupo aquela aluna deu o melhor dela, mas ainda falta muito para ser... ela bateu no teto dela... tem aluna que por mais que você... não é só atribuir uma nota, mas a gente sabe que por mais que você puxe, ela não vai, porque ela não tem essa...

M1: E você percebe aquela que tem o teto mais alto, mas não vai por causa da atitude.

P 08: Não vai por causa da atitude, porque ela poderia mais, ela tem mais capacidade, ela veio de uma base melhor, mas a atitude dela é uma atitude bem tchau conhecimento. Ela não faz questão de aprender, então as habilidades dela não são exploradas por ela mesmo, porque ela não quer... tem uma atitude mais passiva, mais acomodada. A gente tem muito isso, eu vejo aquela turma do fundão ali, acomodada... é aqui que tem que fazer isso? Toma, pronto. Mas você pede alguma... eu estou fazendo um trabalho com eles de visitar o Instituto Paulo Freire, estou incentivando, vamos conhecer o Instituto - professora não... vai valer nota?". Tem uns que abraçam a ideia, tem outros que acham que -é obrigado? -, eu falei: "não, não é obrigado, para chegar lá com essa postura não é obrigado, não precisa, é para quem quiser", a gente percebe que são sempre os mesmos que têm uma atitude frente ao conhecimento que sabem que daquela visita ele vai aprender muito, mesmo que ele tenha que acordar cedo e pegar ônibus e pegar metrô. Para outras - eu

não vou pegar ônibus, não vou pegar metrô sendo que eu posso pegar o vídeo, põe lá no Youtube Paulo Freire e está tudo lá”, mas outros não, eles querem ir, querem conhecer. É bem dinâmico esse processo, horas a gente acha que vai trazer uma inovação, fazendo um trabalho em grupo, trazendo uma proposta extra classe, não vai atingir a todos. Para uns vai ser uma atividade muito boa, para outros... então a gente também não pode ficar medindo a atividade pedagógica, a prática pedagógica por esse retorno dos alunos, (inint) [00:47:29], não têm essa aproximação com o conhecimento, e nem querem... têm uns que falam: “eu estou vindo aqui pelo diploma”, então você já dá uma nota básica para passar porque eu falei: não tem problema, o mercado seleciona, você vem pelo diploma, o mercado vai saber que você tem o diploma mas não tem nenhuma vivência, não tem nenhuma aproximação, o mercado seleciona, não sou eu quem vai dar a sua nota, te aprovar ou reprovar... quando você estiver lá na sala de aula, na primeira reunião pedagógica, já sabe que sala você vai ser (atribuída) [00:48:07], é a postura que você tem frente ao conhecimento”, eu sempre falo isso e elas - é verdade - , para dar uma mexida.

M1: A última então. Você teria alguma outra sugestão que possa contribuir para a realização do trabalho em grupo na sala de aula? A resposta: “como professora de uma determinada turma, por vezes tenho vontade ilusória de formar os grupos em sala de aula partindo das minhas observações de cada aluno, poderia entrelaçar esses alunos de forma que eles tenham um melhor aproveitamento, uma melhor participação, um maior interesse, um maior comprometimento. Não utilizo e nem nunca utilizei esse método para que não haja nenhum mal estar dentre os alunos, dando uma preferência a esse ou aquele grupo ou aluno. Então, eu entendi aqui...

P 08: É nesse sentido... eu acho que poderia, muitas vezes, ter um outro resultado se eu pudesse fazer essa distinção, mas não posso. Quando é uma sala com crianças a gente consegue fazer, eu já trabalhei várias vezes. A professora vai montar o grupo, porque a gente já coloca... mas em um espaço com adultos, eles vêm questionar porque você me pôs com esse e não com aquele? Então ele vai saber que - eu tenho mais dificuldade, mas percebo que

ela também tem mais dificuldade e aquele que está lá não tem dificuldade, então você separou a gente? - é muito complicado. Eu nunca tentei fazer isso e também não me arriscaria, mas eu acho que teria um outro valor na maneira de avaliar se eu pudesse fazer essa divisão. Por que com certeza os grupos que eu enxergaria mais produtivo, eles iriam produzir bem mais...

M1: É deixar muito melindrada a sala, não é? Você acaba mexendo com o ego deles, a auto estima...

P 08: *... tem os fatores externos, não é? Os fatores externos, porque eu não posso enquanto educadora, professora, mediadora entrar com essa interferência tão agressiva, eu entendo como uma forma mais agressiva. De novo, eu uso os meus post-its, meus canudinhos, na intenção de tentar montar o grupo ideal. As vezes quando o grupo é formado, eu olho e nossa esse grupo ficou bom, mas por vezes, eu olho e parece que caiu todo mundo que tem dificuldades no mesmo grupo, não de maneira intencional.*

M1: ...minimizar a resistência, não é? Entendi. Ok.

P 08: *Agora a minha próxima tarefa é que eu quero fazer prova em grupo, mas dessa forma... **Como uma forma de avaliar mesmo, de prova.** Porque aqui a gente tem muita liberdade, a nossa coordenadora... a gente tem muita liberdade, pelo menos eu tenho... pelas minhas ações aqui, e também... mesmo quando era a Regina a minha coordenadora... **é exatamente uma conquista, ela sabe que se eu der uma prova em grupo o quê que eu vou trabalhar, não é uma coisa aleatória.** As alunas também percebem, porque pela fala delas - professora, seu trabalho não é aleatório, não é formar um grupo-, porque elas falam que têm colegas que - faz grupo -, e ficam no celular e ficam no computador, eu não, eu vou andando no grupo, eu vou olhando o que elas escreveram, o que estão fazendo. Eu deixo um tempo para elas discutirem, se matarem... depois eu vou em cada grupo.*

M1: Mas eu entendo da mesma forma que você disse que conhece os alunos, sabe que produz quem não produz, quem copia quem não copia, que encosta quem não encosta, eles sabem quem é o professor sério que está a fim. Por mais que eles não tenham interesse, eles conhecem o professor que não tem (seriedade) [00:52:24], a gente sabe disso...

P 08: Eu já dei uma questão que foi feita na atividade em sala, e eu dei a mesma questão (inint) [00:52:32]. Delas olharem e - professora essa questão a gente já trabalhou em sala, a gente não fez o trabalho? Você está dando de novo?-, eu falei: “eu não estou dando de novo, olha a riqueza da resposta que vocês têm, a gente fez o trabalho em sala, eu estou dando a mesma questão para você responder, mas você ouviu a resposta de todos do grupo, então você vai formar a sua resposta”, elas falaram assim: “mais vai ser igual à do colega”, eu falei: “não importa, você tem a sua resposta, não vai ser exatamente igual”, mas elas acham assim, o fato de eu ter dado a mesma questão que eu já dei no grupo eu estou (copiando) [00:53:19] a questão, mas elas não entenderam que eu queria uma outra resposta com uma visão mais ampla...

M1: Mais ampla porque você conseguiu acrescentar da última resposta, a sua versão hoje é melhor do que a anterior...

P 08: Por que você (inint) [00:53:37] daquilo que eu falei. Muitas vezes elas não têm essa percepção, isso não têm mesmo. Às vezes eu tenho que, na hora de dar a prova, ler a questão com elas e falar que é a mesma - mas o que eu tenho que escrever, a mesma coisa? -, eu falei: “não, você viu, você ouviu as colegas dentro do seu grupo, depois a gente abriu a discussão, impossível que você venha com a mesma resposta que fez em sala”, passaram uma, duas semanas daquela resposta, é difícil para elas internalizarem que o processo do conhecimento é acumulativo, acha que porque aprendeu aquilo fecha aquela gaveta e abre outra. Elas não têm essa percepção de que vai acrescentando, é complicado... mas a gente consegue, algumas coisas a gente consegue trazer nesse sentido de que vai aprendendo... o relacionar com a outra disciplina, o relacionar com outro conteúdo... é difícil viu?

M1: Parabéns, viu? Trabalho bem legal Kátia. Atendeu.

[00:54:50] FIM

ENTREVISTA 3: REALIZADA EM 27/08/2018

PARTICIPANTES

Vozes masculinas identificadas: M1 (Pesquisador Mousar Casanova)

Professor entrevistado: P 06

TEMPO DE GRAVAÇÃO

34 minutos e 20 segundos

(INÍCIO)

[00:00:00]

M1: ...as perguntas e da própria resposta. Em cima disso, a gente comenta um pouco. Porque para a mim está super claro, ficou muito interessante inclusive algumas respostas aqui. Bom, primeira pergunta: “Quais são as metodologias de ensino que você utiliza habitualmente na sala de aula?” “Aulas expositivas, trabalho em grupo, seminários”. O grande objetivo aqui é entender um pouco do repertório e prática pedagógica. Além dessas, teria alguma outra que veio à cabeça ou basicamente são essas em grandes linhas?

P 06: Sim. Em grandes linhas, são essas.

M1: Perfeito. Aqui, para mim, está ok. A segunda: “Dentre as metodologias utilizadas, qual o seu entendimento sobre o trabalho em grupo como uma estratégia de aprendizagem?” A sua resposta: “O trabalho em grupo é complexo, pois os alunos não compreendem a necessidade da colaboração entre os pares para que se desenvolva uma boa situação de aprendizagem. É cultural a divisão de trabalho entre os membros da equipe sem a volta ao grupo após a pesquisa para troca de saberes e o fechamento da atividade. Percebo claramente quando o trabalho culmina em uma apresentação do resultado é apresentado para a sala”. Aqui sim, para mim, ficou claro como você faz uso do trabalho em grupo. Você percebe a necessidade de colaboração, a parte relacional entre eles, a necessidade de troca de conhecimento, e o objetivo da aprendizagem e a troca de saberes que acontece isso.

P 06: Agora eu vou te clarear um pouquinho mais. A maioria das vezes, quando eu estou na sala de aula, eu tenho sétimo e oitavo semestre. E eventualmente, quando abrem primeiro semestre, o coordenador da outra unidade - porque aqui eu sou coordenadora e lá eu sou professora -, ele me atribui primeiro semestre. Então lá, esse trabalho em grupo no primeiro semestre, eu consigo dar forma para a ele. Porque eu direciono. Eles não estão receados.

M1: Entendi.

P 06: Entendeu?

M1: É o primeiro momento do encontro.

P 06: Do encontro. Então eu consigo fazer essa relação do que é o trabalho em grupo. Porque eles tão começando, não sabem ainda.

M1: Quem é quem.

P 06: E porque no Fundamental e no Médio, acho que esse trabalho em grupo, não me parece que ele é muito solidificado.

M1: Entendi.

P 06: Se bem que se fala muito de protagonismo, mas está ainda muito incipiente isso.

M1: A resistência das pessoas e a forma como até você coloca: “Não compreendem essa necessidade”.

P 06: Não compreendem. Então, o que eu vejo no sétimo e no oitavo semestre, principalmente oitavo, que elas já estão saindo, elas: “Olha, você faz esse trabalho dessa professora, você faz desse professor e aí põe meu nome, cada um faz um e coloca o nome”. Então, o que é importante no trabalho, que é o saber. Eu fico muito chateada.

M1: Porque cada um traz algum conhecimento que eu posso aproveitar. Eles não compreendem essa necessidade.

P 06: E a sua leitura, a sua discussão: é muito enriquecedor. Mas eles não conseguem. Eles não veem desta maneira.

M1: E a situação se complica, pelo que você está me dizendo, mais quando eles vão se aprofundando do curso.

P 06: Sim.

M1: Porque aí se cria já os seus círculos, e aí você não consegue.

P 06: Fica blindado. Eu não sei se na outra eu fiz alguma, na outra que eu coloco aí de você escolher os elementos, os componentes do grupo. Aí é a Guerra dos Sete Anos. “Porque eu não converso com ela, eu sento lá na frente,

ela senta lá atrás, eu não conheço”. Gente, estamos na mesma sala. Aí é outro transtorno.

M1: Perfeito. Entendido. Terceira: “Quais os critérios que você adota para formação dos grupos de trabalho em sala de aula?” Sua resposta: “Ou os próprios alunos se escolhem como parceiros ou faz-se um sorteio com números de zero a cinco”. Por exemplo, não é? “E os números iguais formam um grupo. Geralmente essa estratégia, quando desenvolvo trabalho em grupo na aula. A segunda opção é muito difícil de ajustar, pois os alunos não aceitam as diferenças”. Eu estou estudando, fazendo a pesquisa “Trabalho em grupo como uma estratégia de aprendizagem”, e a principal barreira que eu percebo aqui já nesse início é o problema social do grupo.

P 06: Social.

M1: Ele emperra o desenvolvimento.

P 06: Se você tiver uma pessoa mais diferente na sala, uma questão de gênero, se você tiver uma questão de raça. A gente tem algumas lindíssimas que vêm com aquelas coisas, turbante. Negras. Então elas são vistas, por mais que a gente trate, eles...

M1: E aí, até faço um parêntese. Não é nem um assunto, mas é o discurso de que eu sou liberal, de que nós estamos numa democracia, é apenas o discurso.

P 06: O discurso.

M1: A intolerância.

P 06: Ela é bem grande. Bem grande. Na sala de aula, a gente, de vem em quando, tem que dar: “Opa. Olha o respeito”.

M1: Entendi.

P 06: E sempre você tem um aluno mais falante, um aluno que se envolve mais com o assunto que você está desenvolvendo na hora, que se interessa mais por aquele assunto. Então ela é vista também: “Só ela fala”. Não, todos podem falar. Todos estão envolvidos no assunto. Tanto o grupão quanto o grupo pequeno, é um trabalho bem...

M1: É complicado. E assim, não aceitam as diferenças. Então está muito claro.

M1: Quarta: “Quando você propõe o trabalho em grupo, quais as orientações que normalmente passa aos alunos? Exemplifique”. “Se o trabalho se relaciona a um tema previamente escolhido por mim e realizado fora da sala de aula, oriento as possíveis pesquisas, as possíveis abordagens sobre o tema. Atualmente, estamos falando sobre avaliação e aprendizagem na alfabetização. Expliquei sobre como a avaliação deve contemplar as habilidades necessárias para a leitura e escrita, quais as habilidades são abordadas nas avaliações sociais: Prova Brasil, Saesp, por exemplo. E quais atividades possibilitam desenvolver as atividades dos alunos. Discutimos como fazer e desenvolver as aulas e solicito que, em grupo, após as explicações e reflexões, elaborem atividades que desenvolvam as habilidades de leitura e escrita, e as atividade avaliativas”. Legal. Está claro. Aqui o grande objetivo é entender, nessas orientações, se você orienta sobre as definições de papéis e responsabilidades ou os objetivos dessa tarefa, se cada um tem um papel diferente ou não. Tem?

P 06: Sempre tem.

M1: É possível fazer? Sempre tem. Pois isso praticamente acaba acontecendo entre eles.

P 06: Acaba acontecendo assim: “Toma. Eu pesquisei minha parte. Faça”.

M1: Entendi.

*P 06: É o que acontece com o TCC delas. Nós temos um PPI por semestre: é um Projeto Pedagógico Interdisciplinar, do primeiro ao sexto, que é um grupo maior. Então cinco ou seis pessoas fazem. Eles têm um tema e desenvolvem esse tema em grupo. E, no sétimo e oitavo semestre: no sétimo, você faz o pré-projeto, e, no oitavo, elas terminam esse TCC. **E o que se percebe durante estas aulas de PPI, que a gente chama, e mesmo de TCC, quando você traz os alunos para orientar, não vem o grupo, os seis do grupo não vêm. “Olha, vai você e você”.** Então esses dois que participam do grupo se responsabilizam por montar o trabalho, por recolher as pesquisas que os outros fizeram. **Mas não sentar e discutir o que cada um pesquisou.***

M1: Entendi. No grupo, não existe o trabalho colaborativo.

P 06: Não.

M1: Existem tarefas que cada um cumpre e tenta depois formar o Frankenstein.

*P 06: É. **O que é difícil formar o Frankenstein.** Aí eu tenho que pensar como você está pensando, como o outro está pensando. Como eu vou agregar isso ao meu trabalho?*

M1: Entendi.

P 06: E aí o TCC se torna um pouco pior. Porque aí se diminuem as pessoas. Então você tem dois, três para fazer o TCC, e eles têm que sentar. Mas nunca sentam, porque sempre tem um que é o (esteio).

M1: Entendi. Acaba levando o grupo.

P 06: Acaba levando o grupo.

M1: Carrega.

P 06: Carrega.

M1: Na verdade, tem o lado bom e o ruim. O lado bom: “Eu estou aprendendo”.

P 06: Sim.

M1: Mas eu também não estou aprendendo a trabalhar em grupo.

*P 06: **Não. Porque, por exemplo: nas aulas de PPI, nós explicamos as regras da ABNT, as citações, a formatação. Quando chega no TCC, isso já é coisa dada. E aí elas vêm com o trabalho todo desformatado. “Eu não vou te ajudar a formatar esse trabalho”. “Mas eu não sei”. “Então, eu sei. Por que você não sabe? Porque você não vinha às aulas de PPI”. Agora está na hora do “se vira”.***

M1: Sim.

P 06: “Porque eu vou te ajudar a escrever, vou te ajudar a corrigir. Agora, formatar não”.

M1: Mas também dar o formato é...

P 06: Então o bicho pega.

M1: E pior que, as regras da ABNT, se não forem seguidas, é complicadinho. Eu estou (pedindo socorro). Nem começou.

P 06: Sim. Nossa. E vai sofrer.

M1: Enfim, as atividades são mais departamentalizadas que a colaboração em si.

P 06: Sim.

M1: Muito bom. Cinco: “O trabalho em grupo traz benefícios para o aprendizado?” “Em algumas turmas, percebo que os alunos desenvolvem melhor a aprendizagem que em outras. Mas sempre percebo que há alunos que não se envolvem no processo”.

P 06: Sim.

M1: Aqui, eu não sei se você consegue me dizer exatamente o porquê você percebe essa nuance entre um grupo e outro. Existem grupos que melhores e outros não.

P 06: É. Foi o que eu te disse. Por exemplo, no primeiro semestre.

M1: Entendi.

*P 06: É aí que você consegue. **Mesmo assim, você consegue. Porque o lance do grupo é não os deixar. Você tem que passar nos grupos para observá-los, qual é a dificuldade, mais de perto. E você percebe que o grupo de cinco, por exemplo: sempre tem uma que está sentada e quando você chega, joga o celular. Estava no WhatsApp e as outras lendo o texto, procurando grifar, entender, buscar o que eu estava. Então isso é normal.***

M1: Entendi. E é interessante esse dado: é mais fácil quando as pessoas não se conhecem, para a iniciar o trabalho.

P 06: Do que quando elas já se conhecem. Porque ela já sabe o perfil.

M1: Entendi.

P 06: “Eu sei o seu perfil, eu sei que você escreve bem. Eu sei que, nas provas, as tuas dissertativas, são legais. A professora consegue. Vale um, você tira um. Eu não. Eu sempre tiro meio. Então eu vou me aproximar”. É (curioso).

M1: E é engraçado a aproximação seria bom se eu tentasse aprender.

P 06: O que o outro sabe.

M1: E não é exatamente. Eu me aproximo para a eu poder me encostar e levar.

P 06: E se você dá, por exemplo, uma avaliação. Eu entrego uma avaliação. “Pode fazer em dupla?” “Pode”. Aí eles começam a se procurar. É diferente porque ali é minha nota. Então aí eu te procuro. Mesmo que eu não te conheça e você tira oito, você tira sete. Posso fazer com você?

M1: É um jogo de interesse.

P 06: Nossa, muito.

M1: E não do aprendizado em si.

P 06: É muito forte isso. É o jeitinho. Isso é muito complicado.

M1: Agora vou até fazer um parêntese: será que isso não e é uma característica do brasileiro?

P 06: Eu acho que é sim. Um parêntese mesmo. Quanto menor a classe social, mais jeitinho se dá.

M1: E aí, continuando no parêntese, será que existe uma lacuna da formação como cidadão que entra no campo da Ética?

P 06: Sim. Não tenha dúvida. Não tenha dúvida. A Filosofia tinha que entrar novamente no currículo.

M1: Fantástico.

P 06: A Ética. A Filosofia já é.

M1: Educação Moral e Cívica. Sim. Fantástico.

P 06: A ética, a filosofia já é.

M1: A Educação Moral e Cívica.

P 06: É, você pôs um nome bonito, de Ética.

M1: Entendi. Tem umas coisas interessantes. Eu estou tentando pesquisar aprendizagem e estou vendo que existem fatores que são externos e influenciam diretamente e você não consegue.

P 06: Diretamente. Diretamente.

M1: Vamos seguir. Seis: “O trabalho em grupo é uma forma de promover uma aprendizagem de forma mais ativa e autônoma? Como? Exemplifique”. “Sim, pois para desenvolver o tema ou uma proposta de trabalho em grupo, a pesquisa faz parte da aprendizagem pois sempre indico aos alunos que a teoria deve subsidiar a prática e sem a pesquisa, sem reflexão, a prática não acontece a contento. As ações devem ter reflexões”. Fantástico. Perfeito. Eu entendi. Então, assim, ela promove. A resposta, para a mim, está super coerente. Mas, na prática, eles não estão percebendo isso de jeito nenhum.

P 06: Não percebem isso. Não. Porque a teoria, quem dá sou eu, professora. Eles não buscam.

M1: É como se eu dissesse o seguinte: “Você está me dando uma tarefa para eu te entregar”. Não o contrário: “Você está me dando uma atividade para o meu desenvolvimento e eu preciso me apropriar”. É isso?

*P 06: É isso. E, por exemplo: em uma aula, você explica n coisas. Eu falo de alfabetização. Estou falando de alfabetização. Existem outros autores, existe um autor que vai contra o outro e tal. Então, quando eu coloco meus Power Points, eu passo, coloco e coloco os textos. E só na leitura dos textos é que você vai perceber a discussão que há entre os autores. Elas pegam o Power Point e leem o Power Point para a prova. Gente, não. Vamos (inint) [00:17:12]. **Vocês leram o texto? Não. Professora, eu não tenho tempo. Tudo passa porque esses alunos, de primeiro ano até o final da faculdade, não sabem estudar. Não foi desenvolvido o que é estudar.***

M1: Entendi.

P 06: Porque você não aprende na aula, você aprende sozinho. Um dos meus orientadores, eu ria muito com ele, ele era muito engraçado. Ele fala: “Gente, estou discutindo com vocês. Leiam o texto e tragam as anotações de vocês para a gente discutir porque é na leitura do texto que vocês vão tirar”. Tudo

bem. Aí ele falava assim: “Olha, quem tem filho adolescente? Se não quiser ser avó antes do tempo, esse negócio de “vou à casa do fulano estudar” é mentira. Junto com o outro, não estuda. Eu preciso me concentrar na minha leitura”.

M1: Impressionante. Eu passei a minha faculdade sem metodologias ativas. Mas eu tinha tanta dificuldade, porque fiz o curso de Matemática. E eu me reunia com um grupo de pessoas justamente para poder se ajudar a estudar. Era um oásis. Mas eu lembrava disso. Mas o que você está me trazendo é um outro dado de realidade que eles não conseguem interpretar o que leem e também não têm interesse.

P 06: E o nosso público, o público da Faculdade Sumaré é um público que o nível socioeconômico deles é...

M1: Entendi. Entendi.

P 06: Então a coisa é bem...

[00:19:13]

P 06: Eu não sei se você já conversou com a P 03

M1: Eu conversei com a P 03 e a P 08. Eu percebi que falta base, mas falta (nível) [00:00:19] de conscientização, também. Entendi. Dificuldade de interpretação, relacionamentos, não se apropriam, entendem como tarefa, não é um conhecimento para eles...

P 06: Uma aluna disse que eu a estou prejudicando. Eu não estou aqui para prejudicar ninguém.

M1: Essa sua fala faz muito sentido, longe de preconceitos, mas quando você vê uma classe que talvez seja um pouco mais oprimida, tudo o que você faz, não sei se eu estou errado na minha interpretação, pelo amor de Deus, sente que alguma coisa está sendo feita sempre para prejudicar.

P 06: E assim, mas o que é que eu estou tendo de vantagem com isso? Aqui ao lado tem uma sala de aula. Começamos o semestre, e eu pedi para a professora, é uma turma do oitavo semestre: “Dá uma faladinha de estágio que eu vou lá passar a data de término...” Eu estou aqui e de repente começa um bate-boca lá com a professora. Eu falei: “a culpada fui eu, tenho que ir lá

resolver”. Então eu vi o que era, mais ou menos, e fui lá. Falei: “professora, dá licença. Posso ajudar?” Parece que os ânimos estavam meio exaltados. Eu falei: “menina, vamos partir do princípio. Nem eu nem a professora estamos aqui contra vocês. Muito pelo contrário. Nós estamos à favor de vocês. Esta é a minha função. Esta é a função da professora: ajudá-los. Agora, se vocês estão interpretando dessa maneira, é melhor rever os conceitos. Me desculpem. Tem ordem e nós vamos cumprir a ordem. Fora disso eu não vou fazer.” Então, é data de entrega. Eu ainda falei: “menina, o que acontece se você passar de um dia para pagar a sua conta de luz?”. “Tem juros”. Eu falei: “então, o ônus daqui é você não se formar.”

M1: Tem que chegar à níveis de compreensão, entende?

P 06: *Complexo.*

M1: Vamos em frente. Sete: “os seus objetivos geralmente são alcançados? Como?”. Parcialmente, não é?

P 06: *É.*

M1: Aqui eu não sei se precisa de uma outra explicação, mas acho que... Eu acho até que a minha pergunta foi muito sucinta, só exige uma resposta. O conteúdo trabalhado cumpre realmente os requisitos, não é? Oito: “como você avalia os alunos quando realizam trabalho em grupo na sala de aula? Observa a postura deles durante a realização das atividades?”. “Passo nos grupos e observo de perto a atitude dos alunos, envolvimento no trabalho proposto, faço anotações individuais e após o trabalho, antes da entrega, solicito que relatem se a nota é igual a todos”. Aqui, eu acho que a avaliação sempre foi um gargalo no sistema, seja ele particular ou seja ele público.

P 06: *Eles dizem: “você não me avaliou direito”. A culpa não é minha.*

M1: E o que é avaliar direito para o aluno? É a nota boa? Se eu não tenho a nota boa eu não fui bem avaliado. É essa a relação.

P 06: *É essa a relação.*

M1: E aqui, eu acho que você faz uma observação: “Faço anotações individuais e após o trabalho, antes da entrega, solicito que relatem se a nota é igual a todos”. Aqui, para o grupo, a nota não é igual para todos?

P 06: Eles vão decidir isso.

M1: Eles decidem?

P 06: Eles decidem.

M1: Interessante.

P 06: Todos vão ter a mesma nota. No final do trabalho você escreve lá pra mim.

M1: Entendi. Ou seja, você dá uma nota para o grupo: cinco. Desses cinco, eles decidem se todos merecem o cinco. Entendi.

P 06: Aquela que jogou o celular no colo na hora que eu passei, eles sabem. Mas, não é facinho, não.

M1: Porque existe um problema de se confundir a avaliação com: “eu estou te dedurando”, ou “você não é meu amigo”. É sempre esse nível de confusão, não é?

P 06: Mas tem todo um jogo do terrorismo.

M1: Ah, é? Eu achei interessante. Me conta um pouco.

P 06: “Nós vamos fazer esse trabalho em grupo, se envolvam. Vocês já pensaram que todos vamos fazer o mesmo concurso? 0,1 te põe atrás dela. Então, vamos lá.” Então eu faço um terrorismo.

M1: Mas é interessante isso. Novamente um parênteses. Lá na consultoria nós trabalhamos com jogos de negócios, e trabalhamos com um game que vem de fora, é americano, e é justamente isso que eles fazem: nós trabalhamos em grupo mas eu tenho uma avaliação para fazer de você e você de mim. Eu posso mostrar para você o que eu avaliei como posso não mostrar. É mais duro, mas é transparente, você sabe o que eu penso e o que eu falo e isso não interfere no nosso relacionamento. Mas eu achei interessante, legal.

P 06: Então eu digo: “olha, não levem as pessoas nas costas, ninguém é obrigado. Todo mundo vai ganhar o mesmo diploma? Legal. Mas todo mundo vai ter a mesma?”.

M1: Como é que você vai se dar bem profissionalmente, não é?

P 06: E eu jogo: “vocês vão trabalhar na rede pública, com crianças que precisam de vocês, porque elas já foram muito machucadas...”. Então é uma encenação, para atingir o objetivo.

M1: Entendi. Mas é interessante. Bom, vamos lá. Nove: “em que medida a eficácia dos grupos de trabalho é resultado de um esforço comum de todos?”. “Quando o grupo tem um número reduzido de alunos, no máximo quatro componentes...”. Aqui eu entendi que sim, não é?

P 06: Sim.

M1: Você percebe que existe um coletivo, uma colaboração...

*P 06: É, porque são quatro, dá pra você ajudar. **E quando você vai para o grupo de quatro, você consegue a atenção dos quatro. Quando você para em um grupo de seis, de oito, como elas querem... quando vêm com a proposta de oito aluno, você pensa: “a coisa vai desandar”.** Mas quando o grupo é menor, consegue. E tem meninas que quando você fala que pode até quatro ou cinco, perguntam se podem fazer em duas. Elas já sabem que vão se retirar, elas querem fazer as duas.*

M1: São as pessoas que levam mais a sério ou tem mais dificuldade em se relacionar?

P 06: Não, eu acho que elas são mais comprometidas e vão fazer.

M1: Entendi.

P 06: E elas vão fazer pelos outros, então elas já afastam, porque elas já têm essa leitura.

M1: Entendi. Perfeito. Dez: “que competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) e perfis que mais aparecem nos grupos com melhor e pior avaliação?”. Resposta: “sempre tem um líder e nesse grupo os resultados são os melhores. Quando você forma grupos não respeitando as lideranças, na

sala de aula os resultados são insatisfatórios, ou quando há um grupo onde todos têm as características de liderança, os resultados também não são satisfatórios.”. Se eu tenho um grupo e tenho uma liderança natural, as coisas fluem. Mas se tiver só líder, cria atrito.

P 06: Isso. Por isso que quando você faz aquela divisão que eu faço de 0 a 5, é preciso um pouco de tempo de sala de aula e conhecer um pouco as pessoas, porque de repente você muda dois, cinco, para não ter muitos líderes no mesmo grupo. Porque quando os líderes se juntam, a ideia deles tem que prevalecer, então tem conflito. E quando o grupo tem uma liderança, aquela pessoa, mesmo que seja somente para delegar funções, tarefas... alguns líderes dividem o texto para cada membro da equipe ler um parágrafo, e eu falo “gente, ler o esqueleto não dá. Tem que ler o texto inteiro”. Mas elas dividem um pedacinho do texto para cada um. A líder lê o texto inteiro.

M1: Entendi. E assim, é bom quando o grupo reconhece uma liderança natural, mas esse líder natural me parece que detém o domínio do grupo e tem a resistência de escutar a opinião de um outro líder.

P 06: De um outro líder sim porque o grupo já está acostumado à ele.

M1: Entendi. É meio que a vida como ela é.

P 06: A vida como ela é, dentro de uma sala de aula.

M1: Legal, entendi. Onze, a última: “você teria alguma outra sugestão para que possa contribuir para a realização do trabalho em grupo na sala de aula?”. “Um trabalho mais amplo definido aos alunos, o que significa trabalhar em equipe”. Ou seja, do que eu entendi, é preciso trazer um nível de conscientização, entender qual é o objetivo quando se monta o trabalho em grupo, não é um passatempo, é nessa linha, não é? O trabalho em grupo tem um objetivo sim.

P 06: Sim, tem um objetivo sim. E quando você traz esse trabalho em grupo, eles olham como se tivesse matando aula.

M1: É impressionante, não é? Porque você não está falando e eles estão trabalhando.

P 06: E você está matando aula. E assim, se eu estiver errada, mesmo por parte da administração, porque por exemplo, a faculdade é outro nível, você faz e tudo bem. Mas eu já trabalhei no fundamental, no médio... a coordenação te questiona o trabalho em grupo. Até mesmo com os colegas: "trabalho em grupo? Você não preparou a aula hoje?". E você fala: "Oi?". Porque você precisa preparar a sua aula.

M1: É engraçado, eu tenho uma visão bem diferente. Acho eu que é preciso estar mais preparado para o trabalho em grupo porque ali, em cada grupo, vão surgir opiniões, ideias e dúvidas.

P 06: E você tem que ler o texto e, dependendo do assunto que você está trazendo, imaginar o que os alunos vão pensar, o que eu vou ter que reforçar... eu preciso estar mais preparada.

M1: Eu estou aderente ao seu pensamento.

P 06: Eu acho mais complexo trabalho em grupo.

M1: É, porque se você chega e dá uma aula expositiva o tempo todo, é só a sua ideia e as pessoas têm um nível de participação baixo.

P 06: Principalmente quando esse trabalho em grupo, a metodologia ativa, que você faz o trabalho e eles têm que devolver para a sala. Então o que eles têm que devolver para a sala tem equívocos que você tem que tirar ali do grupo, para depois eles virem para a sala. É o papel deles. Então eu acho bem mais complexo o trabalho em grupo do que uma aula expositiva. Para mim é mais tranquilo.

M1: É interessante como os vários níveis enxergam o trabalho em grupo. Interessante.

P 06: Essa aí sempre, quase sempre. Não é porque não dá pra você concordar (com tudo) [00:14:31].

M1: Aqui tudo bem. A professora ainda está dando aula ou só na coordenação? Você dá aula na Sumaré, é isso?

P 06: Eu dou no Tatuapé 1.

M1: Certo, aqui eu acho que já acabou.

[00:14:39] FIM

ENTREVISTA 4: REALIZADA EM 10/09/2018

PARTICIPANTES

Voices masculinas identificadas: M1 (Pesquisador Mousar Casanova)

Professor entrevistado: P 02

TEMPO DE GRAVAÇÃO

21 minutos e 01 segundo

(INÍCIO)

[00:00:01]

M1: Legal. Nossa primeira pergunta aqui, em metodologia, será mais para entender o repertório de metodologias e práticas e quais usos. Aqui eu não tive dúvidas porque está super claro para mim, o que você usa. A pergunta dois, em metodologias utilizadas, também, para mim, tranquilo. Na pergunta três, “Quais os critérios que você adota para formação do grupo do trabalho em sala de aula?” você disse: “Normalmente eu permito que eles escolham seus grupos, mas em determinadas situações. Faço sorteio dos primeiros de cada grupo e esses escolhem o segundo, o segundo escolhe o terceiro, e assim por diante”. Legal. Essa pergunta, para mim, está clara a sua resposta. Mas eu imaginei, se é possível ainda usar uma metodologia para dividir grupo em termos de nota, perfil, desempenho ou você acha que realmente não é esse o caminho.

*P 02: É. Principalmente por a gente dar aula com adultos, não é esse o caminho. Porque por mais que você faça, quanto mais eu me intrometer nessa formação de grupo, mais insatisfeitos eles vão ficar. Então, o máximo que eu faço é, eu pego, num caso extremo, os grupos não se entendem. Eu escolho algumas pessoas pontuais. Fiz isso poucas vezes. **Mas eu escolho cinco grupos, pego cinco pessoas chave, coloco como cabeça de cada grupo. Essa pessoa vai escolher a próxima que ela quer no grupo dela, e assim por diante, e depois vem o terceiro.***

M1: Essa é a melhor forma de quebrar um pouco as panelas. E, assim, sem prejudicar o clima da classe?

P 02: É.

M1: Acho que esse é o meio (ocupacional) de como vocês fazem isso.

P 12: *Eu ia falar que (inint) [00:01:52].*

M1: Pode falar.

P 12: *(inint) [00:01:54] porque você falou de sorteio, e a P 02, quando fala de sorteio, fala: “Não, sorteio em sala de aula, de jeito nenhum”. **Vocês vão se juntar da maneira que vocês querem, e aí a gente vai orientando. Então, a ideia de a gente intervir na escolha é muito difícil. A gente não faz muito isso.***

M1: Perfeito.

P 02: *É. Eu fazia muito isso. Eu dei aula muitos anos no Fundamental II e Ensino Médio. Então, principalmente Fundamental II, tem hora que ele quer aquele amigo, quer aquele amigo, quer aquele amigo e não tem como você. Estratégia número um era essa. Funcionava porque aí ele podia escolher um amigo, e nessa de ter cinco grupos, o amigo que ele queria escolher já era escolhido por outro, entendeu? Aí quebrava.*

M1: Entendi.

P 02: *Porque foi.*

M1: Sem problema.

P 02: *Aí na faculdade de vez em quando, nos extremos. Não chegamos a nenhum consenso? Não. Então tá. Eu (faço) o (consenso) então. Democrático.*

M1: Aqui o que pega mais, acho que é a parte de relacionamento, as panels. Enfim, o (grupo). A cinco: “O trabalho em grupo traz benefícios para o aprendizado?” Não, desculpa. A quatro: “Quando você propõe o trabalho em grupo, quais orientações que normalmente passa aos alunos?” “Explico o objetivo do trabalho, as etapas que devem ser cumpridas, o produto final e o que é esperado”. Então, nesse ponto aqui, onde você passa as orientações, você chega a definir papéis e responsabilidades do grupo, ou não?

P 02: *Não.*

M1: Cada um se divide entre si.

P 02: A negociação acontece entre eles. Algum conflito que venha a acontecer, que eles venham passar para mim, por exemplo, eu vou falar para eles: “Vocês vão ter que se entender”.

M1: Essa era minha dúvida aqui.

P 12: E tem muito conflito.

P 02: Entre adultos. Às vezes, pior do que no Fundamental.

M1: Pior que criança.

P 12: E aí, quando chega, é exatamente o que a P 02 falou. O grupo não foram eles que escolheram? Eles vão se resolver. Porque, a partir do momento que você escolhe, não vai falar: “Mas eu não queria trabalhar com ela. Está vendo? Não está dando certo”.

M1: Aí devolve a bola para o professor.

P 12: É. Ele escolheu, ele vai trabalhar. E se alguém sair do grupo, o grupo não vai apresentar trabalho, não vai entregar. Então todos, todo mundo.

P 02: “Mas eu não quero mais trabalhar com ela”. Tudo bem? Tudo bem. Por mim, tudo bem. Agora, o grupo concorda que não vai ter nota? Porque ninguém vai ter nota. Aí já muda, entendeu?

M1: Entendi.

P 12: Aí eles se organizam.

P 02: Aí rapidinho eles se unem novamente.

M1: Têm que se aceitar. Nem que seja de uma forma obrigada.

P 02: É. Eu deixo claro para eles: “O grupo não é para casamento, o grupo não é para amizade eterna, o grupo é para fazer um trabalho.” Ponto.

M1: Legal.

P 12: É uma das competências do Perrenoud: trabalhar em equipe. Difícil.

P 02: É. Porque é um treino para vida, na verdade.

M1: É.

P 02: As relações de trabalho não são fáceis. Você tem que trabalhar com todos ali.

M1: E sempre cair com pessoas que necessariamente não são escolhidas.

P 02: Exatamente.

M1: E se adaptar.

P 02: E, às vezes, o que está sendo feito não é que você gostaria que fosse feito, mas como o grupo decidiu.

P 12: Tem que entrar num consenso.

M1: É. O que eu percebo (daquele tipo) que pega mais é relacionamento entre grupo porque necessariamente o aprendizado em si é (desenvolvido).

*P 12: Mas é muito importante. Ainda mais a gente que trabalha com Pedagogia. **Se ele não sabe se relacionar, como é que ele vai trabalhar com alunos, com outros professores, coordenador, com gestor?***

P 02: Ou como ele vai mediar uma sala de aula?

P 12: Conflitos que vão acontecer também.

M1: É. Se ele não passou por isso e não soube resolver como ele queria. Legal. Perfeito.

M1: Bom, a pergunta cinco: “O trabalho em grupo traz benefícios para o aprendizado?” Aqui, eu creio que ficou claro pela resposta. E, assim, de certa forma, a gente entende que o trabalho em grupo pode sim potencializar o aprendizado. Não que ele vá resolver todos os problemas. A gente tem clareza sobre isso.

M1: “O trabalho em grupo é uma forma de promover uma aprendizagem de forma mais ativa e autônoma?” Sua resposta: “Trabalho em grupo é uma forma de promover um trabalho mais ativo, uma vez que todos estão envolvidos. E caso não estejam, o grupo cobra participação, fazendo com que cada um saia da sua zona de conforto. Um exemplo é a preparação de um jogo baseado em determinado conteúdo, onde cada um possui uma habilidade e democraticamente é realizada a divisão das tarefas de um trabalho curto”. Então, o que eu percebi da sua fala é que é possível sim perceber e observar,

ter a percepção de como os alunos juntam esforços e como eles se resolvem entre si.

P 02: Sim, é isso mesmo.

M1: Acho que aqui também está

P 02: Isso é atual. Eu estou vivendo isso nesse momento. Eles estão construindo jogos, pessoas com habilidades totalmente diferentes, e eles vão se adaptando dentro do grupo.

M1: Sim.

P 02: Às vezes, ele não tem habilidade com o aplicativo, mas ele é um cara que pesquisa bastante, então ele vai alimentando o banco de informação.

M1: Eles estão desenvolvendo aplicativos na aula?

P 02: É. Eles estão aprendendo a fazer jogos. Eu estou dando aula de prática. Então é prática na prática. Então a gente está vendo algumas metodologias ativas. Aí chegamos em gamificação. Aí eles colocaram: “Mas a gente nunca vai conseguir programar nada. Uma que nós não somos programadores”. Eu falei: “Mas isso não é problema. Vocês conhecem o Power Point, não conhecem?” “Conhecemos”. Eu falei: “Então eu vou mostrar umas coisinhas”. Aí mostrei algumas ferramentas de hiperlink, até de você programar. E eles estão fazendo joguinho com o Power Point.

M1: Legal.

P 02: Então, eles estão vendo que você não precisa ser programador para fazer um jogo.

M1: Entendi.

P 02: Muitas vezes, você compra um jogo feito por um programador que não entende nada do assunto que você está falando. Agora, se você fizer um jogo, mesmo que seja com o seu Power Point, o seu objetivo vai ser alcançado.

M1: Na verdade, assim, você está instigando muito mais a estrutura e a lógica de raciocínio para se criar do que necessariamente a programação.

P 02: Sim.

M1: (inint) [00:08:14] os aplicativos e consegue estruturar. E aí tem tido um resultado legal.

P 02: E é o primeiro contato deles com isso. Algo que eles estão desmistificando. "Programar é muito difícil. Criar um jogo é muito difícil". Eles estão vendo que não é. Então, elas estão me mandando links. Eles têm que fazer essa entrega daqui a um mês. Vários já fizeram. Estão me mandando os links do que eles fizeram. Estão adorando.

M1: Entendi. Aí só um parêntese. Será que eu posso conhecer um pouco desse seu trabalho, se você tiver um tempinho? Só para saber o que é exatamente.

P 02: Olha, eu vou dar aula para eles, para o pessoal de prática, na outra terça.

M1: Se você me permitir.

P 02: Sim.

M1: Porque, no trabalho de consultoria, a gente trabalha muito com jogos de negócio. E queria saber a percepção deles, como é que é eles trabalharem com isso. Se você me permitir.

P 02: Na outra terça.

M1: Eu não vou te atrapalhar?

P 02: Acho que não. A turma é uma turma tranquila, não é, P 12?

M1: É.

P 02: Super tranquila. Se você quiser pode.

M1: Obrigado.

P 02: Aliás, eu preferia que fosse na turma de sábado, do Bom Retiro. Porque lá, a gente tem uma sala específica. Aqui é mais complicado porque eu preciso reservar laboratório e tal, na outra não. A gente tem uma sala onde tem um computador por grupo. Tem a biblioteca ao lado com vários computadores. Então eles ficam mais livres para trabalhar.

M1: Legal. E eu posso (te passar um e-mail)? [00:09:53] (inint) [00:09:53].

P 02: Pode.

M1: Legal. A sete aqui: “Seus objetivos geralmente são alcançados?” “Nem sempre, porém, reúno o grupo e fazemos autoavaliação e heteroavaliação e a partir daí retomamos o trabalho”. Aqui, o que é essa heteroavaliação?

P 02: Ela vai avaliar os meus colegas. Primeiro, eu me coloco, enquanto professora, o que eu estou percebendo. Depois, eles fazem uma autoavaliação e depois eles fazem a heteroavaliação e a gente volta a conversar.

P 12: Um aluno avalia o outro. Depois eles vão se...

M1: Então, mas, por exemplo: eu avalio você, você me avalia. Eu avalio você e você me avalia.

P 12: Não, todo mundo avalia todo mundo.

P 02: Todo mundo avalia.

M1: Todo mundo avalia todo mundo.

P 02: Você recebe uma folha com o nome de cada um deles e eles avaliam cada um do grupo.

M1: Entendi. Então todos se avaliam.

P 12: Isso.

M1: Legal.

M1: E aqui, uma outra dúvida: nessa avaliação, você percebe que eles são sinceros entre si ou existe uma relação de favorecimento? “Eu tenho mais amizade com ela”.

P 02: São. Até demais.

P 02: Não. Como eles escrevem, eles se colocam melhor. É diferente de falar cara a cara. Entendeu? Eles escrevem. Ou, às vezes, eu faço um formulário no Google Docs, onde, durante a semana, eles têm que entrar e se colocar. Então, ninguém está vendo.

M1: Entendi. Agora, isso é mais para um feedback para eles, isso não tem nenhuma influência na nota.

P 02: Não. Não vai. É até para um rearranjo dentro do próprio grupo.

M1: Perfeito. Legal. Aqui, a oito: “Como você avalia os alunos quando realizam trabalho em grupo na sala de aula?” “Faço minha avaliação, solicito aos mesmos que se autoavaliem, e solicito aos mesmo que avaliem a participação sobre os colegas”. Aqui, eu vejo, assim, a avaliação normalmente é sempre um gargalo. E aqui o meu ponto é: a avaliação fica mais no campo do indivíduo que avalia o grupo como um todo. Então, você precisa dar essa nota.

*P 02: Então, no segundo bimestre, eu normalmente mexo na forma de avaliação. **A prova é o que vale menos e os seminários valem mais. E todos eles têm que avaliar todos. Eu avalio, e cada um deles também atribui uma nota para o seminário. É uma coisa monstruosa, mas ao final, faço uma média.***

P 12: Você escreveu avaliação construída, não?

P 02: Não.

P 12: Eu coloquei avaliação construída.

P 02: E a gente também, nesse semestre.

M1: Avaliação construída?

P 12: Na verdade, tudo que a gente...

P 12: Eu não disse nas respostas, mas a gente trabalho juntas.

M1: Estou aqui falando.

P 02: A gente trabalha em conjunto.

M1: Eu estou aqui gravando aí eu vou usar essa conversa para uma entrevista.

P 12: Porque, no primeiro semestre, a gente trabalha com modelo institucional, então a gente tem as de múltipla escolha e as dissertativas. E no segundo a gente trabalha com a construída que é todo o trabalho que eles desenvolveram durante o semestre eles vão relacionar e eles vão entregar como se fosse um trabalho de tudo o que ele aprendeu.

P 02: Eles fazem o memorial do bimestre. Eles entregam para gente.

P 12: Ela chama de memorial, eu chamo de portfólio. Como eu sou de arte, adoro portfólio.

M1: Entendi.

P 12: Eles vão registrando. Então eles têm que assistir, têm não como obrigação, mas para aprender com o outro grupo, e ele vai registrar e isso vai ser a avaliação dele.

M1: Entendi. Obrigado. Não, eu achei legal. E essa avaliação construída, tem alguma coisa, algum livro?

P 02: Não. Nós que inventamos. E dá certo.

M1: Não, porque para mim, eu não conhecia, tinha que perguntar.

P 02: E dá certo.

P 12: Falta publicar.

P 02: E a gente não publicou nada a respeito. A gente começou a utilizar, e a gente viu que eles se interessam muito mais pela aula e ao mesmo tempo são muito mais críticos do que nós mesmos.

M1: Entendi. Será que eu posso conhecer essa ferramenta, esse material?

P 12: (inint) [00:14:16] conseguir, porque não fica com a gente.

P 02: A gente devolve para eles.

P 12: Mas você pode vir no dia que eles vão entregar. Porque nós marcamos a prova no dia dez, vai. Aí eles trazem.

P 02: Eles vão trazer em novembro, para gente.

P 12: Todo semestre, o que eles aprenderam...

M1: Aí eles vão usar. Entendi. Não é uma ferramenta. Vocês explicam como eles vão fazer e eles vão fazendo toda essa construção de conhecimentos do semestre.

P 12: Eles vão construindo. Por isso que eu os chamo de portfólio. Porque eles vão fazendo o portfólio do semestre e adicionando ao memorial.

P 02: Memorial das aulas.

P 12: E aí o trabalho é a gente ler o que eles aprenderam com os grupos ou com as aulas, dependendo do que...

P 02: Porque, durante os seminários, eles se colocam e também fazem anotação nesse memorial. O que ele tinha dúvida, se a dúvida foi esclarecida. E, às vezes, o grupo não tem resposta, aí a professora media a situação. E tudo isso está anotado lá no material dele.

P 12: Nós temos artigos no blog, nós temos artigos na (inint) [00:15:25].

P 02: Da metodologia construída.

P 12: Mas nós não temos da avaliação construída.

M1: Eu achei que chamou atenção, achei interessante. Na verdade, vocês me passam umas diretrizes ou eu vou construindo aquilo que eu vou registrando?

P 02: Ele vai construindo. Não tem um padrão.

P 02: Não tem padrão.

P 12: Porque se não fica uma coisa muito fechadinha. A gente gosta da criatividade. Inclusive, a gente coloca com capa.

P 02: Colocam imagens. É pessoal.

M1: Nada mais é, então, que um registro daquilo que eu estou vendo em sala de aula, estudando, ouvindo o professor, e daquilo que eu estou ouvindo eu vou registrando o que eu aprendi, as minhas dificuldades.

P 12: É. A chama de avaliação construída porque não é um diário de bordo das anotações do dia. Ele vai organizar o que ele anotou no diário de bordo e vai entregar como se fosse um documento, não formal, mas um registro do semestre. A visão que ele teve daquele semestre. Então, os trabalhos apresentados, algumas falas, eles colocam. Eu tenho uma na minha que fala: "oi, gente (inint) [00:16:38] o portfólio hoje".

M1: Entendi.

P 12: Então fica a cara deles. E eles adoram. Quantas turmas (inint). [00:16:46]. Quantos semestres? Acho que uns quatro.

P 02: Uns quatro semestres já que a gente tem feito.

P 12: Nós temos várias coisas que a gente constrói.

M1: Achei interessante que não parece ser uma coisa forçada, uma coisa que tem um formato, deixa eles criarem em cima disso.

P 12: Não.

P 02: Não.

P 02: E até porque a gente fica, por exemplo: o cara que apresentou o seminário primeiro. Concorde que ele pode faltar a todas as aulas? Ele já apresentou. Isso faz com que ele venha, porque ele precisa montar. Ele precisa de material.

P 12: Ele precisa do trabalho do outro. Não é só o dele. Precisa de todos os trabalhos.

M1: Entendi. E, ao final das contas, além de ser entregue o produto final do grupo, ele tem essa avaliação construída, memorial ou (repositório).

P 02: E normalmente têm duas questões para ele responder, baseadas nas anotações dele. A gente coloca duas questões porque você precisa de um documento para faculdade. Então a gente coloca duas questões baseadas nas anotações e ele vai responder se voltando para o que ele anotou.

M1: Entendi. Legal.

P 12: Gostou?

M1: Não, eu gostei. Não, eu não conhecia.

P 12: Você dá aula? Você é professor?

M1: Eu estou fazendo uma transição. Eu não sou professor de faculdade. Eu estou fazendo um estágio para fazer essa transição. Na verdade, eu trabalho em consultoria, só que em Educação Corporativa. E os meus temas estão voltados à gestão de negócios e gestão de pessoas. E a gente trabalha sistemas com jogos de negócio.

M1: Não tenho essa experiência em sala de aula.

P 12: Não, então, o que a gente faz assim de trabalhar muito em parceria é porque a gente consegue conversar com os alunos para não ficar aquela coisa de (ligação) da aula. Então todo mundo fala que constrói. “Você está em aula

com a Priscila? Você está em aula com a P 02? Você vai construir aula”. Então, as nossas turmas, tanto que sábado agora foi emenda de feriado. A maioria, não tinha ninguém na sala de aula e eu estava com as turmas lotadas. Porque eles vão para construir.

M1: Legal.

P 12: E aí eu estava contando para P 02. Acabei uma apresentação de trabalho e pus no Facebook, a sala completa. Eles vão, eles sabem que eles têm que ir à aula porque não é só o outro grupo que vai apresentar. Ele precisa daquele registro.

M1: Entendi. Eu achei muito interessante. Legal. E assim, eu venho da Administração. Trabalho com pedagogo (inint) [00:19:20] trabalho com treinamento, não faço adestramento de pessoas. Mas era o que a gente costumava também falar.

P 12: É, eu também. Está acabando, né?

M1: Sim, aqui já... Só uma pergunta aqui: “Que competências e habilidades e perfis mais aparecem nos grupos com melhor e pior avaliação?” Aqui, na verdade, não tem uma resposta aqui. Não sei se faltou alguma coisa.

P 02: Não. Ele não tinha resposta. Não tinha resposta para isso.

M1: Não sei. Que competências você percebe? São competências mais relacionais, mais técnicas? E as relacionais são mais voltadas à gestão de conflitos?

P 02: Acho que são mais relacionais do que técnicas.

P 12: Sim.

M1: Não existe uma que aparece mesmo se um cara é mais técnico, se o grupo realmente desenvolve. Não existe uma.

P 02: Não. Até porque nossas disciplinas são muito práticas. Então, eles têm que viver, eles têm que experimentar para poder registrar, para poder desenvolver.

M1: E a última: se você teria alguma sugestão. “Creio que trabalhar em grupo é um grande exercício, o qual hoje faz parte da nossa sociedade e que a escola

deve exercitar para que no futuro nossos alunos estejam preparados. Perfeito. As minhas dúvidas eram essas que eu já passei, porque a gente quer uma coisa bem rápida.

P 12: Eu vou te mandar um (especificado).

M1: Obrigado.

P 02: Imagina.

[00:21:01] FIM

ENTREVISTA 5: REALIZADA EM 02/10/2018

PARTICIPANTES

Vozes masculinas identificadas: M1 (Pesquisador Mousar Casanova)

Professor entrevistado: P 04

TEMPO DE GRAVAÇÃO

09 minutos e 14 segundos

(INÍCIO)

[00:00:00]

M1: Já está gravando aqui. Metodologia de trabalho em grupo. Eu dei uma olhada nas suas respostas e eu não sei se eu posso concluir que você tem uma certa restrição com o resultado dos trabalhos em grupo. Eu não sei. Olhando as suas respostas eu pude notar um viés um pouco para esse lado, é isso?

P 04: É isso mesmo. Uma certa restrição não, muita restrição a respeito de trabalho em grupo, tanto em sala de aula quanto fora da sala de aula.

M1: Está bom. Eu queria entender esse motivo, porque quando eu li aqui eu pensei: preciso tirar essa dúvida com ele.

P 04: Não, é muita restrição. Você quer saber o porquê?

M1: Isso. Na verdade, eu não sei se é porque não é possível acompanhar o processo, porque uma coisa é: formei o trabalho em grupo, dei as orientações e o pessoal sai fazendo. Eu só vou ver esse resultado no final e eu não tenho como avaliar o processo.

P 04: Quando você tem uma sala de aula na qual os alunos vão confeccionando o trabalho, vão lhe mostrando periodicamente esse trabalho, o qual você acompanha e anota as dificuldades, anota quais são as capacidades que eles apresentam na elaboração do trabalho, vai sanando esses problemas e vai, ao mesmo tempo, elogiando aquilo que está de acordo com o que você espera, com o objetivo que você propõe, o trabalho tem um bom resultado. Eu acho que tem um aprendizado muito grande por parte dos alunos durante esse processo de construção do trabalho, mas isso não é o que ocorre na prática. O que ocorre na prática é assim: você dá o trabalho, você deixa aberto, tanto no começo quanto no final da aula, para atender os grupos, para aqueles grupos que quiserem vir conversar sobre a elaboração do trabalho, e os alunos não vêm lhe procurar, os alunos não vêm mostrar o que eles estão fazendo. "Professor, dá uma orientação, como é que está? É por aí que a gente tem de ir? Isso aqui está certo? O que está faltando?" Essa dinâmica eles não têm quando você deixa em aberto.

M1: Entendi. Essa dinâmica está ligada, necessariamente, ao próprio interesse em eu me desenvolver e também ver o trabalho como: "isso aqui não é para mim, eu preciso me livrar logo disso"?

P 04: Eu acho que tem alguns contextos nos quais os trabalhos se dão. Eu tenho um contexto muito grande, qual é? É a própria dificuldade que os alunos dessa faculdade têm a respeito do tempo.

M1: Entendi.

P 04: Eles não têm tempo. Tempo hábil para estudar, cuidar de casa e trabalhar, e dar conta das tarefas, dar conta dos textos, dar conta da leitura, das atividades cotidianas que eles têm durante as aulas da semana. Então eles não têm esse tempo hábil. O que acaba acontecendo é que eles deixam a feição do trabalho para o final. Por isso que eles não gostam durante. Eu não estou programando o trabalho no decorrer do bimestre. Eles não fazem isso, eles deixam para sentar e fazer esse trabalho próximo à data de entrega.

M1: Mais uma dúvida. Acho que entendi o problema do trabalho em grupo, mas acho que você traz um outro ponto que não é, necessariamente, uma

característica da atividade, do trabalho em grupo, é de outras também, em função do perfil do aluno dessa universidade.

P 04: Sim.

M1: É isso.

*P 04: É isso. **O trabalho em grupo não é ruim, na medida em que ele for feito dentro desses parâmetros de acompanhamento, ele é uma atividade enriquecedora para o aluno. Não só para ele poder aprender a expor, a expressar as ideias, a compreensão dele e ele discutir aquilo que está escrevendo, mas também é uma atividade na qual o aluno aprende a elaborar um trabalho. Tipo uma orientação, mas por conta desse contexto que fala mais alto, esse aluno não tem essa condição. O que ele faz? Muitas vezes ele esquarteja.***

M1: Essa seria a minha próxima pergunta, porque você até entende que pode contribuir para o aprendizado, mas o problema é a interação, relacionamento, conflito e, principalmente, na hora de apresentar um trabalho.

P 04: Ele esquarteja um trabalho, então você faz uma parte, o outro faz outra, o outro faz outra e aí junta tudo e vira um (inint) [00:05:26].

M1: E não faz sentido quando se juntam as partes.

*P 04: **Não faz sentido nenhum, porque cada um faz uma parte e não tem conhecimento do todo do trabalho.** Então quando você pega o trabalho e lê o trabalho, ele tem altos e baixos. Quando você vai dar uma devolutiva não tem conexão. Você fala: essa parte eu não entendi, dá para me explicar? Aí aquela pessoa que está na sua frente não consegue, porque ela não elaborou aquela parte. Quem vai explicar? A outra. "Não, essa parte não é minha, essa parte não foi eu quem fiz." Então não é um trabalho em grupo, efetivamente.*

M1: Entendi. Eu tendo a acreditar, mas eu não tenho experiência para confirmar, de que não é um problema do perfil do aluno que tem muitos afazeres. Acho que é uma característica mesmo, não sei se posso dizer, até do próprio ser humano mesmo, de não querer estar envolvido no desenvolvimento integral de um trabalho, não se sente parte. Eu não sei por que, exatamente.

P 04: Eu acho que não tem aprendizado, desde lá de trás, de ter um hábito de elaboração de um trabalho, de ter uma troca, de colaboração para a elaboração de um trabalho em grupo. Acho que não tem esse aprendizado lá atrás, não é? Mas também eu acho que a questão maior é: não há tempo hábil para que isso ocorra.

M1: Entendi.

P 04: Não tem. Sábado, domingo? É muito pequeno para todos os trabalhos que eles executam no decorrer do semestre.

M1: Até para a gente caminhar no fechamento, eu acho que entendi os principais pontos que você trouxe. Eu vim do mundo corporativo, trabalhei em uma empresa que se pegava estagiários e trainees de faculdades de primeira linha, mas a dificuldade deles se relacionarem e trabalharem em equipe é tão grande, e escutando o que você está falando, eu fico em dúvida em relação ao tipo de perfil e atividade, porque são alunos que às vezes passaram a universidade sem trabalhar, só fizeram isso. Entram em uma organização e tem muita dificuldade em desenvolver um trabalho colaborativo, são extremamente competitivos. Eu tenho esse ponto de dúvida com relação ao que você está trazendo, mas com relação também ao que eu vejo nas empresas. Então acho que é só esse o viés, mas acho que tem um dado de realidade no que você traz e tem uma característica do perfil dessas pessoas que saem dessas faculdades.

P 04: Eu não vejo essa característica que você está apresentando, essa de competitividade e de não saber colaborar, não querer colaborar.

M1: Você não percebe então?

P 04: A dificuldade é: "não sei colaborar, não aprendi a fazer, como é que faz isso? Como é que eu faço um trabalho, como é que eu construo um trabalho em grupo?"

M1: Entendi.

P 04: Entendeu?

M1: Entendi. "Eu não sei colaborar" e o outro é: "eu não quero colaborar."

P 04: É, o não querer e o não saber. É.

M1: Perfeito.

P 04: Eu acho que é isso. Eu acho que elas até querem colaborar, mas dado esse contexto elas não têm condições de e não sabem fazer.

M1: Legal. Está bom.

P 04: É isso?

M1: É, consegui tirar as minhas dúvidas.

P 04: Que bom.

M1: Ok, vou parar aqui.

[00:09:14] FIM

ENTREVISTA 6: REALIZADA EM 02/10/2018

PARTICIPANTES

Vozes masculinas identificadas: M1 (Pesquisador Mousar Casanova)

Professor entrevistado: P 05

TEMPO DE GRAVAÇÃO

16 minutos e 25 segundos

(INÍCIO)

[00:00:00]

M1: Na pergunta um, quais as metodologias de ensino que você utiliza habitualmente, você falou da construtivista e montessoriana. Acho que aqui que ficou claro porque, na verdade, você tenta trabalhar mais a experimentação, não é? Aqui ok.

*P 05: **Eu sempre gosto de puxar um pouco o lado montessoriano porque eu estudei em escola montessoriana. Uma que tinha na Moca, da Madre Valentina. Uma das principais introduções do sistema montessoriano no Brasil. Eu não consigo me imaginar no fundamental um sem ter estudado em uma***

escola montessoriana, sabe? Não seria eu se eu estivesse em uma sala, sentado na carteira, assistindo aula. Não consigo imaginar como seria.

M1: Agora, essa experiência que você teve no aprendizado você tenta aplicar e você percebe que dá um resultado? As pessoas percebem?

P 05: Dá, mas eu tento conciliar com um pouco do tradicional porque, como eu pego o primeiro semestre, tem uma expectativa do público de como é uma aula de faculdade.

M1: Entendi.

P 05: Aí se você acaba também não atendendo, eles acham que você não está dando aula, que aquilo não é aula. "Ah, eu tenho que vir, eu posso escolher vários documentos históricos e eu vou analisar com algumas questões."

M1: Entendi muito bem o porquê. Legal. Do que eu li, parece que você valoriza mesmo o trabalho em grupo e percebe um valor agregado. Aliás, eu nem falei exatamente, a minha pesquisa é metodologias ativas e o foco está sendo trabalho em grupo na minha dissertação. Eu percebi que você tem uma crença boa em cima do trabalho em grupo.

P 05: Obrigado.

M1: Diferente de outros colegas, você valoriza demais e acho que um ponto que eu queria entender é: uma das dificuldades que eu percebi nas entrevistas é que o trabalho em grupo tem um início, tem todo um processo, que acho que aí é a parte mais substancial do trabalho, que são eles trabalhando, e a finalização, que é a apresentação. Parece que você valoriza bastante o processo e parece que você consegue dar um olhar para isso. É isso mesmo?

P 05: Isso. Vem um pouco da minha experiência do fundamental dois, que eu dou aula no fundamental dois de história. Dou aula na prefeitura. Originalmente, quando eu vim dar aula na faculdade, faz três anos, então eu trouxe a minha experiência. Quando eu vi, era como se eu visse a versão adulta dos meus alunos, com as mesmas dificuldades, os mesmos problemas de organização. Então comecei a tentar valorizar isso. Uma coisa também da escola, eu não gostava de trabalhar em grupo na escola porque sobrava para mim e para o meu amigo, e ninguém fazia nada porque o professor falava o

que era para fazer. Já sabendo que era assim, eu tentei encontrar formas de não deixar isso acontecer até onde eu consigo acompanhar. Por exemplo, aqui na faculdade, às vezes eu converso com os grupos e vejo uma pessoa mais quieta. Eu falo: o que você está fazendo? **Faço perguntas de o que o pessoal vai falar. "Não, mas essa é a parte do outro." "Não, não tem parte do outro. Como vocês estão fazendo? Traz para mim todo o material. O que você trouxe?"** A gente tenta discutir bastante. Eu valorizo, às vezes, mais essa conversa que eles têm comigo do que a apresentação. Muito mais, na verdade. Eles ainda estão no primeiro semestre, tem alunos que chegam aqui que nunca apresentaram nada na vida. Eu pergunto para eles: vocês já apresentaram algum trabalho? E eles dizem que não. Passaram pelo ensino fundamental e médio, nunca falaram em público para a sala. Aí eu falo: vai ser a primeira vez. Então eu tento deixar confortável. Eu sei que eles vão gaguejar, vão esquecer, um vai atravessar o outro. Essa não é minha preocupação. Minha preocupação é como eles vão me dando feedback, porque na faculdade tem o problema do tempo. Na escola acho bem mais fácil, estou acompanhando-os três vezes por semana, então estou em cima. Minha escola, mesmo sendo pública, as salas têm 20 alunos.

M1: Não é muito.

P 05: É. Então aqui, quando eu consigo ter poucos alunos, igual esse semestre que estou com 21 alunos, eu consigo fazer acompanhamento bem melhor. Normalmente, no padrão de 70, eu acabo dividindo os trabalhos dentro do grupo, oriento, converso com todo mundo, e eu pego um pedaço do final da aula para fazer essa orientação. "Essa semana esse grupo começa, então vem todo o grupo, vamos conversar." Às vezes eles resolvem problemas, discutem, (inint) [00:04:44] dos adultos também.

M1: Entendi. Nesses problemas existe problemas mais de relacionamento?

P 05: Tem um pouco, principalmente essa questão de alguns falarem: "ah, eu trabalho o dia inteiro."

M1: É que parece que existe uma facilidade de trabalhar isso que você está falando quando você inicia o curso, o primeiro semestre, o segundo.

P 05: Eu acho.

M1: No final parece que existe uma dificuldade.

P 05: No começo até eles entendem: "Ah, ela trabalha o dia inteiro, então vamos dividir o trabalho" e talvez alguns, durante o curso, vão percebendo que não é bem essa questão. Acho que as relações vão se desgastando com o tempo mesmo. No começo do curso tem muita gente que entra empolgado: "eu quero fazer tudo, me dá bastante texto." Normalmente eu pego o primeiro, mas já peguei semestres finais e é bem diferente.

M1: Entendi.

P 05: Bate boca durante a apresentação. Isso a gente não tem durante o primeiro semestre.

M1: É porque eles vieram do ensino médio e são recentes e não conhecem essa dinâmica ou por que eles não conhecem esses problemas de relacionamento e assim eles não aparecem no início?

P 05: Eu iria para essa linha, porque no começo eles ainda estão descobrindo os colegas, eles ainda têm um pouco de receio para falar o que eles pensam, porque eles não sabem se tem espaço para falar aquilo na faculdade. Apesar de que o público daqui, da Faculdade, é um público que já terminou há bastante tempo o ensino médio, então muitos não têm experiência de apresentação e de interação com os outros mesmo. É interação direto do mundo do trabalho. O pessoal de telemarketing trabalha isolado, tem bastante aluno de telemarketing, outro trabalha na lojinha.

M1: E é uma característica do perfil daqui. Não são pessoas que terminam o ensino médio e estão na faculdade, são pessoas que criaram uma oportunidade para conseguir fazer o ensino superior, é isso.

P 05: Isso.

M1: Legal. Na parte de avaliação, como é que você avalia o processo? Você já explicou que avalia muito mais o processo, as discussões que existem do que o trabalho em si, mas quando você tem que fazer a avaliação final do trabalho,

como é que é isso? Você pega, viu que o trabalho é bom, todo mundo apresentou, dá nota igual para todo mundo, não é?

P 05: Então, aqui na faculdade, normalmente, eu estou conseguindo deixar a mesma para todo mundo. No final eu debato com eles.

M1: Entendi.

P 05: Eu já sei mais ou menos a ideia, mas eu falo: pessoal, o que você achou do seu grupo? Você achou que ficou legal? O que você achou que ficou faltando?

M1: Entendi.

P 05: Aí eles comentam. No começo também eles têm muita dificuldade de entender sistema de autoavaliação. Algumas turmas acontecem isso, outras não. Varia muito, tamanho da sala, uns ficam mais confortáveis de falar isso na minha frente, outros têm mais medo, não sei, mas alguns: "fala que está tudo bom" e alguns não. Alguns falam: "não, a gente teve problema para fazer a gravação." Por exemplo, uma das coisas que eu deixo é, no dia da apresentação, não tem problema fazer um vídeo. Eu falo para colocar o vídeo da pessoa que não conseguiu vir de algum jeito que introduzam a pessoa, que fique interessante para quem está assistindo. É dica (inint) [00:08:21], sabe? Aí eles falam: "agora vamos ver o colega que não pode vir." Aí colocam o vídeo. Eles falam: "a gravação não ficou boa, o som não ficou bom, você falou que era para a gente testar antes e a gente não conseguiu testar." Então eles fazem essa autoavaliação e, normalmente, como valem quatro pontos, porque aqui a faculdade tem um sistema bem dividido de quantos pontos são reservados para cada tipo de atividade.

M1: Como é que é isso?

P 05: É regra institucional. Por exemplo, a avaliação escrita são seis pontos e pesquisas até quatro. Você pode dividir quatro pesquisas, cinco, pode dar quantas você quiser, mas o máximo é quatro pontos na nota.

M1: Então, necessariamente, prova ganha praticamente 60% da nota.

P 05: Isso. Aí as questões são parecidas com a do Enad, ENEM, até para preparar eles para concurso público, alguma coisa assim.

M1: Entendi.

P 05: Normalmente as notas ficam entre três e quatro, só quando tem muito problema de relacionamento, tipo a pessoa quis abandonar o grupo.

M1: E acontece?

P 05: Raras vezes, porque é normalmente no primeiro semestre que eu dou esse tipo de atividade. Quando eu pego os últimos semestres, são dois tipos de atividades, mas o problema é mais relacional, então a gente resolve discutindo. Eu falo: olha, se não dá certo com esse grupo procura outro.

M1: Entendi.

P 05: Com as crianças tem uma outra dinâmica. Os adultos têm que aprender. A maioria são mais velhas que eu, aí se ela não conseguir aprender a lidar com os outros ela não vai me ouvir. Eu falo: "agora conversem." "Não, eu não aguento porque ela fica fingindo que está doente. Ela fala que está doente e não dá para fazer o trabalho." "Não, calma, traz o material aqui para a sala." "(inint) [00:10:13] trouxe tudo, o outro fez o PowerPoint."

M1: É engraçado, bem o que você falou. Os problemas são os mesmos só muda a idade. Acho que uma coisa que você colocou aqui também, que eu tinha feito uma pergunta, sobre as competências que aparecem. Você disse que sim, alguns grupos aparece uma liderança natural e existem grupos que são pior avaliados, eles não conseguem se articular. Você fala de problemas de resolução de conflitos, de divisão de atividades, essa parte pesa muito no aprendizado do trabalho em grupo? Os problemas relacionais, ou você acha que isso não interfere tanto?

P 05: Eu acho que interfere.

M1: É?

P 05: Por exemplo, às vezes eu pego turmas que são mistas aqui na faculdade de geografia e pedagogia. Geografia são muito menos alunos, então normalmente as salas ficam 70 alunos. Geografia eles só juntam com essa

turma de pedagogia em um dia por semana, nos outros dias eles estão todos juntos, então já estão trabalhando juntos, eles viajam juntos, então você vê que a dinâmica deles muitas vezes funciona muito melhor. Não é que eles são mais inteligentes, é que eles já convivem mais próximos, eles fazem trabalho de campo, fazem mais visitas, fazem saídas, que é uma coisa que às vezes eu sinto falta na pedagogia, que eu acho que o pessoal da pedagogia tem um pouco o perfil, o pessoal da geografia é um pouco mais novo. Eu não sei se eles já estão vindo de uma educação que já está trabalhando mais essas questões do que o pessoal mais velho, que talvez fizesse aquele trabalho em grupo de cartolina, mas eu vejo que essa interação é muito importante. É uma das coisas que eu mais avalio, eu falo isso para eles: o que eu quero avaliar é se vocês conseguem trabalhar em grupo, se vocês conseguem produzir algo em grupo; porque isso é um treino. Eu falo para eles: eu quero que vocês, no sexto semestre, na escola, quando a coordenadora falar “pessoal, vamos fazer um projeto de dia das crianças”, não me importa qual projeto, mas que você consiga trabalhar com os seus colegas. Não vá achar que você é o Batman que vai conseguir fazer tudo sozinho.

M1: Entendi.

P 05: Isso eu vou avaliar muito, porque hoje o que é cobrado dos professores do ensino fundamental e médio, eu trabalho no fundamental, mas imagino que do médio também, seja essa habilidade de trabalhar em grupo e criar projetos. Questão do interdisciplinar, todas essas discussões, se a pessoa não consegue fazer eu só falo: não tem problema acontecer isso no começo, a ideia é que vocês consigam resolver eles no decorrer do curso.

M1: Legal.

P 05: Então eu me preocupo muito com essa parte, entre aspas, civilizacional do trabalho em grupo.

M1: Entendi. Suas respostas, para mim, estão super claras, fantásticas. Para a gente caminhar para ao final das minhas dúvidas, percebo que você trabalha mesmo com essas metodologias que são mais ativas e, quando a gente fala do trabalho em grupo, pelo seu histórico de vida, profissional na docência, você deve perceber que sempre um grupo, necessariamente, vai muito bem e outro

vai muito mal. Parece que isso é uma constante, isso sempre vai acontecer. Para fechar, o que você entende que aquele grupo que sempre vai muito bem tem a mais? E aquele grupo que você percebe que nunca vai bem.

P 05: É o grupo de quem ninguém quer nos outros grupos.

M1: Isso, independe. Você pode fazer isso nessa classe, pode fazer para entrar em uma empresa, pode fazer qualquer outro lugar, mas em grupos, necessariamente, vai ter essas características. Como é que você avalia, você percebe alguma coisa, consegue fazer uma leitura disso?

*P 05: Se eu fosse fazer uma (inint) [00:14:00] seria se a pessoa está empolgada com o tema e as relações interpessoais, se a pessoa realmente encontra pessoas que ela se sinta confortável em fazer as coisas, e pessoas interessadas também. Se pega aqueles grupos que: "não quero você no meu grupo", aí sobra a pessoa e fica esse grupo de pessoas que sobraram, aqui na faculdade tenho menos chances de intervir quando acontece isso. **Com muitos alunos eu acabo não tendo contato, vejo eles uma vez por semana, então nem sei quem são, muitas vezes, os alunos que sobram. Eu até converso com alguns grupos que eu vejo que o pessoal é mais empolgado e falo: coloca aquele aluno no seu grupo, ninguém quer ele. Eu converso em off com alguns membros do grupo e falo: coloca ele, por favor, dá uma mão para ele. Até para incentivar a pessoa e ela não se sentir excluída do trabalho, que aí carrega (inint) [00:14:51]. "Eu não consigo fazer, eu não gosto de trabalho em grupo porque, no meu grupo, ninguém faz nada." Eu apostaria, se fosse meio Las Vegas, nessa coisa de relações interpessoais e se a temática chama a atenção, mas principalmente se um consegue elevar o outro, sabe?***

M1: Tem uma questão cognitiva, mas a parte relacional é a base de sustentação para que as coisas aconteçam.

P 05: É. Mesmo se você vê algum aluno que tem muita dificuldade de leitura, interpretação de texto, mesmo no ensino superior, que a gente pega coisas que eu falo: meus alunos do nono ano entendem melhor desse texto. Já trabalhei com textos da escola (inint) [00:15:38] e teve muito mais dificuldade na faculdade. Essa questão do afeto, de ele achar que é interessante. Às vezes

ele não (inint) [00:15:54], mas o amigo dele acaba puxando, elevando, entre aspas, o espírito para cima. O que eu coloquei como liderança natural seria mais ou menos a pessoa que às vezes acaba percebendo isso e (inint) [00:16:10].

M1: Mas ok, era basicamente isso que eu queria puxar, essas dúvidas.

P 05: Qualquer coisa pode entrar em contato.

[00:16:25] FIM