

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NORMA DE CASTRO MORAES

TRABALHO EM GRUPO NA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA

**GOIÂNIA – GO
2008**

NORMA DE CASTRO MORAES

TRABALHO EM GRUPO NA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação e Profissionalização Docente

Orientadora: Prof^ª. Dra. Mirza Seabra Toschi.

GOIÂNIA – GO
2008

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)**

M827t Moraes, Norma de Castro.
Trabalho em grupo na sala de aula universitária [manuscrito] /
Norma de Castro Moraes. – 2008.
92 f.: il., figs., qds., tabs.

Orientadora Profª. Dra. Mirza Seabra Toschi.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2008.

Bibliografia: f. 89-92.

Inclui lista de siglas, figuras, quadros e tabelas.

1. Ensino superior – Metodologia 2. Ensino superior – Trabalho
em grupo 3. Professores universitários – Formação 4. Vigotski, L. S.
(Lev. Semenovich), 1896-1934 I. Toschi, Mirza Seabra. II. Univer-
sidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU: 378.147.111

AGRADECIMENTOS

- **À Administração Superior da Universidade de Rio Verde/FESURV**, por ter proporcionado as condições para a realização deste mestrado.
- **À professora Walderês Nunes Loureiro/UFG, coordenadora do Minter**, pela atenção constante.
- **Ao diretor e aos colegas professores da Faculdade de Pedagogia/FESURV**, pela participação efetiva, bem como pelo apoio e solidariedade que recebi em diferentes momentos.
- **Aos alunos do Curso de Pedagogia** que, ao preencherem o questionário, tornaram possível esta investigação.
- **Aos alunos do Curso de Pedagogia que participaram do grupo focal**, pela preciosa colaboração.
- **À Marineuza Caldeira de Sousa Prado**, companheira de trabalho e de mestrado, com quem troquei idéias e dividi meus receios durante todo o percurso.
- **À Bruna Cardoso Cruz, do PIBIC**. Sem o seu auxílio, a minha tarefa teria sido mais árdua.
- **Ao Wander Magalhães Iwata**, pela gravação dos grupos focais, sem ônus.
- **Às professoras da UFG, Arlene Carvalho de Assis Clímaco, Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues, Maria Hermínia M. Silva Domingues, Mirza Seabra Toschi, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e Solange Martins Oliveira Magalhães**, pelo muito que aprendi cursando suas disciplinas.
- **Às professoras Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas/UCG e Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza/UFG**, por suas valiosas sugestões e por terem aceitado participar da banca de qualificação e defesa desta investigação.
- **À Célia Alves Guerra**, a amiga com quem fluíram as minhas primeiras idéias.
- **À Nadir Rodrigues da Silva**, pelo seu constante cuidado.

Agradecimento especial

À minha orientadora, professora Mirza Seabra Toschi, pelo exercício da orientação com rigor, acompanhado de afeto, paciência e sabedoria.

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Olyntho (*in memorian*),

com quem empreendi os primeiros passos na pesquisa.

À minha mãe Maria Piedade (*in memorian*),

pelo orgulho que ela sentia por eu ainda estudar e pelo tanto que ela sonhou com este momento.

Ao meu esposo Maurício,

pelas viagens empreendidas para que eu não viajasse sozinha; pelas longas esperas no estacionamento da universidade; pela compreensão, companheirismo, dedicação, amor, revelados nos grandes e nos pequenos gestos.

Aos meus filhos Érica, Danilo e Daniel; à minha nora Vivian; aos meus netos João Maurício, Leonardo Bruno e Lucas,

que sempre tiveram uma palavra de conforto, um gesto de carinho ou, mesmo, arquitetavam algo especial que pudesse minimizar as minhas angústias, o meu cansaço.

À cada irmão, irmã, cunhado, cunhada, sobrinho, sobrinha que esteve presente em diferentes momentos,

por cada gesto, cada atitude, cada acolhida, cada estímulo dado ao longo desta caminhada.

Plagiando Milton Nascimento,

“**Família** é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito...”

Ninguém transforma ninguém e ninguém se transforma sozinho: nós nos transformamos no encontro, sobretudo quando podemos dar expressão a essa alegria de existir, a essa biodança do universo, ao mesmo tempo com o coração suficientemente sensível para também chorar.

Roberto Crema

RESUMO

MORAES, Norma de Castro. **Trabalho em grupo na sala de aula universitária**. 96 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

Este trabalho apresenta os resultados de um estudo de caso qualitativo realizado na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Rio Verde/FESURV. Inscrito na Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação/UFG, o estudo objetivou conhecer e analisar a forma como o trabalho em grupo é desenvolvido pelos professores, além de verificar a existência de indícios de que o trabalho em grupo realizado no Curso de Pedagogia contribui para a formação de pessoas colaborativas. Os procedimentos adotados incluíram análise de planos de ensino; aplicação de questionários para alunos e professores do curso; e a realização de dois grupos focais: um, com professores; outro, com alunos. O referencial teórico fundamenta-se nos conceitos de mediação e interação de Vigotski; contempla autores que discutem estratégias de aplicação do trabalho em grupo; apresenta a concepção de abordagem colaborativa. Os resultados encontrados mostram que, apesar de se constituir uma prática constante nas aulas, professores e alunos ainda encontram muitas dificuldades na condução e execução de atividades grupais. A investigação mostrou também que, apesar das atividades serem realizadas a partir de uma dimensão técnica, existe um ambiente favorável para que seja criada uma cultura de aprendizagem colaborativa, estratégia que favorece a participação, a comunicação e a interação entre os participantes, possibilitando maior aprendizado.

Palavras chaves: aula universitária; mediação vigotskiana; trabalho em grupo.

ABSTRACT

MORAES, Norma de Castro. **Group work in the university class**. 96 pages. Dissertation (Postgraduation program in Education)-Education Faculty, Goiás Federal University, Goiânia, 2008.

This work presents the results of a qualitative case study carried out in the Pedagogy Faculty of the University of Rio Verde/FESURV. Registered in the Line of Inquiry Teaching Formation and Professionalization, of the Program of Postgraduation in Education, of the Education Faculty /UFG, the study aimed to know and to analyse the way the work in group is developed by the teachers, besides checking the existence of signs of which the work in group carried out in the Course of Pedagogy contributes to the formation of collaborating people. The adopted proceedings included analysis of the teaching plans; application of questionnaires for pupils and teachers of the course; and the realization of two focal groups: one, with teachers; other, with pupils. The theoretical referential system is based on the concepts of mediation and interaction of Vygotsky; it contemplates authors who discuss strategies of application of the work in group; it presents the conception of the collaborative approach. The considered results show that, in spite of a constant practice in the classes, teachers and pupils still find many difficulties in the driving and execution of group activities. The investigation also showed that, in spite of the activities being carried out from a technical dimension, there is a favorable environment so that a culture of collaborative learning is created, strategy that favors the participation, the communication and the interaction among the participants, making possible bigger learning.

Key words: university class; vygotskiana mediation; work in group.

Lista de Siglas

ACIRV	- Associação Comercial e Industrial de Rio Verde
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	- Centro de Excelência Desportiva
CEFET- RV	- Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde
CEPA	- Centro de Estudo e Pesquisas Ambientais
CERVE	- Centro de Empreendedores de Rio Verde
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUNI	- Conselho Universitário da FESURV
CREDIMAIS	- Instituição de Crédito Popular
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FESURV	- Fundação do Ensino Superior de Rio Verde
FINEP	- Financiadora de Estudos e Projetos do Ministério da Ciência e Tecnologia
FURV	- Fundação Universitária de Rio Verde
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	- Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado
IEL	- Instituto Euvaldo Lodi
IGC	- Índice Geral de Cursos.
IGC	- Índice Geral de Cursos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	- Ministério da Ciência e Tecnologia.
MEC	- Ministério da Educação.
NEPEA	- Núcleo de Estudos e Pesquisas Estatísticas Aplicadas
NUPEVET	- Núcleo de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Medicina Veterinária
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PIBIC	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
RIVED	- Rede Internacional Virtual de Educação
SCIELO	- Scientific Electronic Library Online
SEBRAE	- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SERVE	- Sociedade de Ensino de Rio Verde
SIMESGO	- Sindicato dos metalúrgicos do Sudoeste Goiano de Rio Verde
TIC's	- Tecnologia da Informação e da Comunicação na Educação
UCG	- Universidade Católica de Goiás
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UnB	- Universidade de Brasília
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

Lista de Figura, Quadros e Tabelas

Figura 1	- Representação de mediação, segundo Vigotski	19
Quadro 1	- Reações diante do comportamento apático e descomprometido de algum membro, na ótica dos alunos	71
Quadro 2	- Comparação entre abordagens colaborativa e cooperativa.....	76
Quadro 3	- Como os professores percebem que os objetivos foram alcançados ...	83
Tabela 1	- Distribuição dos alunos de acordo com o período em que se encontravam matriculados, no segundo semestre de 2007	55
Tabela 2	- Distribuição das respostas dos professores em relação às orientações dadas aos alunos na realização do Trabalho em Grupo	61
Tabela 3	- Distribuição das respostas dos alunos em relação às orientações dadas pelos professores na realização do trabalho em grupo	62
Tabela 4	- Propostas apresentadas pelos professores na formação dos grupos de trabalho	63
Tabela 5	- Propostas feitas pelos professores na formação dos grupos de trabalho, apresentadas pelos alunos	63
Tabela 6	- Principais dificuldades apontadas pelos alunos na realização de trabalho em grupo	71
Tabela 7	- Dificuldades apresentadas pelos alunos quando participam de trabalhos em grupo, na visão dos professores e dos alunos.....	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Desmistificando o trabalho em equipe	14
Os caminhos percorridos	16
A pesquisa. Por quê? Para quê? Como?	17
CAPÍTULO I - O <i>lócus</i> da pesquisa	24
A Universidade de Rio Verde/FESURV	25
A Faculdade de Pedagogia	31
CAPÍTULO II – O trabalho em grupo	34
Fundamentos do trabalho em grupo	40
Alguns estudos sobre trabalho em grupo	42
CAPÍTULO III – A pesquisa empírica	53
A trajetória metodológica	54
O trabalho de organização e análise dos dados	60
Organização	60
Mediação	68
Colaboração	77
Avaliação	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	94

Este trabalho é o resultado de um longo e inacabado processo de maturação intelectual. Não sei precisar exatamente quando questões referentes ao relacionamento entre as pessoas, especialmente no ambiente de trabalho, começaram a me incomodar. Não sei, também, quando comecei a buscar respostas para as questões que me angustiavam.

Considero de fundamental importância registrar aqui parte do processo de desconstrução, construção e reconstrução de conceitos, as dúvidas, as angústias e as emoções que me afligiram, afligem e, tenho certeza, continuarão a me afligir porque as situações não mudam como um passe de mágica.

Sou normalista. No exercício da minha profissão mantive pouco contato com a escola pública, onde trabalhei por dois anos no início da minha carreira. Em contrapartida, em escola da rede privada de ensino trabalhei por dezoito anos e me relacionei com vários profissionais da educação conseguindo constituir, com alguns deles, fortes laços de amizade.

Nessa escola, tive a oportunidade de conviver com uma educadora nata, a quem admiro muito e com quem estabeleci uma verdadeira amizade. Conversávamos muito. Com ela eu me sentia à vontade. Costumava brincar dizendo que ela era a minha fonte de inspiração. Era só ela se aproximar e as minhas idéias fluíam com naturalidade. Nas nossas tertúlias, levantávamos questionamentos sobre os rumos que a educação estava tomando e para os quais não tínhamos respostas. Questionávamos muito, também, sobre as dificuldades de relacionamentos entre as pessoas no ambiente de trabalho.

Além dessa experiência no cotidiano escolar de ensino fundamental, também atuei por aproximadamente oito anos no campo empresarial, como proprietária e administradora de uma pequena empresa. Foram momentos preciosos no sentido de oportunizar a vivência em um campo “oposto”. Nesse período, participei da diretoria da Associação Comercial e Industrial de Rio Verde o que me possibilitou ampliar a constatação das dificuldades que as pessoas demonstram em ouvir, olhar, perceber, respeitar o outro e por ele ser respeitado, fruto de uma sociedade capitalista que privilegia o Ter e não o Ser.

A graduação só foi possível mais tarde e constituiu uma vitória para mim. Além de normalista, hoje sou também pedagoga. No ano de dois mil, comecei a trabalhar na Fundação do Ensino Superior de Rio Verde, hoje FESURV - Universidade de Rio Verde, sempre ligada à Faculdade de Pedagogia, ora como assessora da coordenação, ora como

professora. Ocupei certa feita o cargo de coordenadora interina daquela Faculdade e, por dois anos, fui assessora pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação. No momento, a minha atuação na Universidade está voltada para a sala de aula e, no restante do tempo, dedico-me às atividades do mestrado.

Considero importante esta descrição das minhas atividades para situar o leitor quanto aos espaços da minha formação experiencial que contribuíram para o desenvolvimento dos questionamentos que deram origem a este estudo e, também, para que haja uma compreensão das diferentes linhas de pensamento nele registradas.

Desmistificando o trabalho em equipe

Em qualquer dicionário, as palavras *grupo*, *equipe* e *coletivo* têm significados claros. No dicionário Novo Aurélio Século XXI (1999), o verbete “grupo” é definido como *reunião de pessoas; pequena associação ou reunião de pessoas ligadas para um fim comum*. A palavra “equipe” significa *grupo de pessoas que juntas participam numa competição esportiva; conjunto ou grupo de pessoas que se aplicam a uma tarefa ou trabalho*. E, “coletivo”, *que abrange ou compreende muitas coisas ou pessoas*.

Esses conceitos, aparentemente simples e de fácil compreensão, não são assim tão claros no contexto das relações humanas. Trabalhar em grupo, em equipe ou coletivamente, não é tarefa fácil. Mesmo se constar no Projeto Político-Pedagógico/PPP, essa estratégia não faz parte da cultura da maioria de nossas escolas. Por outro lado, apesar de incentivarem a competitividade no trabalho, as empresas têm exigido que os seus funcionários saibam enfrentar desafios e que tenham a habilidade de trabalhar em equipe.

Mas, como *trabalhar em equipe* se a cada momento somos incentivados a competir, a lutar por um espaço que, na maioria das vezes, já está preenchido por outrem? O individualismo é cada vez mais presente em nossas atitudes, surgindo, daí, a necessidade de pararmos para refletir sobre essa questão de maneira contextualizada. Até que ponto nós professores percebemos-nos além dos muros da escola, como seres individuais integrados a uma coletividade com características social, política, econômica e histórica comuns, capazes de enxergar a realidade, discutir, produzir, exigir e propor soluções para problemas reais da coletividade?

Com tais considerações, a proposta inicial para esta pesquisa era discutir o trabalho em equipe como uma proposta para o trabalho docente. Isto por acreditar que a educação tem uma importância inquestionável sob qualquer ponto de vista e a escola cumprirá melhor o papel de “educar”, se contar com profissionais mais compreensivos, atentos e cuidadosos com as pessoas, em todos os momentos.

Diferentes autores defendem o trabalho em equipe e consideram a importância do seu aprendizado. Exemplificando, em Oliveira (2005) encontrou-se que, no ambiente de trabalho escolar, a formulação, construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico de uma escola exigem uma ação coletiva que precisa ter assegurado certos pressupostos que se configuram, sobretudo

na explicitação clara das suas metas e das condições objetivas, dadas para sua implementação, tanto no nível infra-estrutural, quanto no que se refere aos denominados “recursos humanos”; na definição de uma *equipe* que coordene sua implementação e desenvolvimento, pois, embora toda a comunidade tenha responsabilidade para com o Projeto, é necessário que haja uma liderança zelando pela sua execução (p. 46-47).

Entendo que parte da afirmativa da autora é clara quanto à necessidade do espírito de equipe em qualquer circunstância, seja na escola, na família e/ou no ambiente de trabalho, que pode ser aprendido na escola.

Na fase de elaboração do projeto para esta pesquisa, várias questões foram levantadas. Dentre elas destacam-se: há possibilidade de alguém dedicar-se ao outro numa sociedade regida pelo dinheiro, pela competição e pelo individualismo como a nossa? Apesar de constatar que inúmeras transformações já se fazem sentir assinalando que o homem a cada dia vai se modificando e por entender que a educação expressa com muita clareza as relações sociais próprias do capitalismo e, por que não dizer, mistifica-as também, perguntávamos: como estarão os professores lidando com as mudanças de modelos exigidos da educação com referência ao desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe? Tais questionamentos revelam a minha angústia.

Pouco a pouco, nas discussões com minha orientadora, fui compreendendo o que havia por detrás do discurso neoliberal conservador que, ao pregar a importância do “trabalho em equipe” e da mudança de modelos de produção, busca a manutenção dos privilégios da classe dominante.

A partir dessa conscientização e pensando ainda na qualidade do relacionamento entre as pessoas, a pesquisa foi direcionada para as atividades coletivas que são realizadas na

sala de aula denominadas, freqüentemente, de trabalho em grupo. Queria saber se tais atividades contribuíam para a formação de pessoas colaborativas.

Para este estudo elaborei, então, o seguinte **problema**: De que forma o trabalho em grupo é desenvolvido por professores e alunos na Faculdade de Pedagogia da FESURV – Universidade de Rio Verde?

Novas **questões específicas** foram então levantadas: Quais as características do trabalho em grupo desenvolvido nas aulas do Curso de Pedagogia da FESURV/Universidade de Rio Verde? O que pensam os alunos do Curso de Pedagogia da FESURV/Universidade de Rio Verde sobre o trabalho em grupo? Em que medida o trabalho em grupo na sala de aula universitária contribui para formar pessoas colaborativas?

Os caminhos percorridos

Ao buscar a fundamentação teórica para subsidiar este trabalho, reporteime às contribuições das duas pós-graduações *lato sensu* que havia cursado anteriormente: História e Pedagogia Empresarial.

Com a idéia inicial de estudar o trabalho em equipe, as minhas leituras foram direcionadas para teóricos de diferentes áreas do conhecimento. Os conceitos da categoria “trabalho” foram buscados em Ferreira (1999) e em Albornoz (2000). Para saber quando e como se deu o reconhecimento de que a convivência social é uma característica do homem, bem como a origem da categoria “trabalho” e sua evolução no contexto histórico, foram empreendidos diálogos com Andery (2006), Albornoz (2000) e Oliveira (2000).

E não foram somente esses os autores lidos. Decca (1995), uma contribuição da especialização que fiz em História; Andery (2006); Antunes (1999); Castells (2003); Antunes e Alves (2007) e Paro (2002) mostraram que a concepção de trabalho foi sendo construída ao longo da história de acordo com a concepção de mundo vigente em cada sociedade, até que compreendi que a concepção de trabalho que predomina atualmente é socialmente determinada pela estrutura capitalista de produção e pelo modo capitalista de conceber o mundo.

Porém, foi com os diálogos empreendidos com a minha orientadora e com os autores por ela indicados que pude apreender os sentidos ocultos no discurso da classe

dominante sobre a categoria “trabalho em equipe”, o que fez com que eu mudasse os rumos deste estudo.

Nesse sentido, com os autores Libâneo (2000); Antunes (1999; 2007); Antunes e Alves (2007); Paro (2000; 2002; 2007); Chauí (2000); e Cunha (2006); dentre outros, compreendi melhor o significado de trabalhador alienado; os sentidos de administração em geral, agora dissociada do modelo de administração aplicado nas empresas que visam lucro; a categoria “participação”; a forma como o desenvolvimento da cultura colaborativa poderia transformar as nossas escolas em locais mais aprazíveis e positivos para os professores, para os alunos e para suas famílias.

Foi um lento e doloroso processo de desconstrução... construção... e reconstrução... de conceitos. Deixo aqui registrado que o *insigth* ocorreu quando li “Parem de preparar para o trabalho!!!” de Paro (2007). Parecia que eu estava dialogando com Paro da mesma forma que conversava com a minha amiga com quem partilhava as minhas angústias.

No artigo citado no parágrafo anterior, Paro (2007), a partir de um conceito de educação enquanto constituição cultural de sujeitos livres, e entendendo a centralidade do trabalho enquanto mediação para a realização do homem histórico, critica o paradigma do mercado aplicado à educação e à escola.

No mesmo artigo, Paro (2007) analisa os efeitos da lógica neoliberal aplicada à gestão da escola básica e propõe que esta escola, para além de sua função tradicional de preparar para o trabalho alienado e para o ingresso na universidade, se disponha a preparar para o “viver bem” e para o efetivo exercício da cidadania.

Enquanto ocorria todo esse processo de amadurecimento intelectual, os questionários iam sendo aplicados para alunos e professores da Faculdade de Pedagogia. Nesse ínterim, eu também cursava a disciplina Docência Universitária, cuja contribuição foi fundamental para, depois de toda essa revolução travada comigo mesma, emergir o tema central desta pesquisa: Trabalho em grupo na sala de aula universitária. Ufa! Finalmente! Desse momento em diante, o trabalho foi reiniciado.

A pesquisa. Por quê? Para quê? Como?

Vivemos na era da informação e não na era do conhecimento. Tem-se à disposição muita informação, sobretudo na Internet. Porém, conhecer exige um tratamento da

informação e, nesse sentido, precisa-se da elaboração do conhecimento por meio do diálogo, da interatividade, do outro. A informação se transforma em conhecimento quando damos significados a ela, quando a informação é questionada, discutida, confrontada, ou seja, quando a informação é analisada.

Um discurso muito propagado ultimamente é que o tempo presente exige um homem capaz de pensar de maneira crítica e eficiente. Um homem capaz de agir sobre a realidade, criando, construindo, reconstruindo. A nova fonte de poder não será tão somente o dinheiro, o bem material nas mãos de poucos, mas sim a informação, a instrução, a educação e a capacidade nas mãos de muitos. Uma nação só crescerá realmente quando estiver consciente da necessidade do investimento no ser humano, seu bem maior.

Ninguém escapa da educação, diz Brandão. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós nos envolvemos com o aprender e o ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Brandão (2005) afirma que não há uma única forma nem um único modelo de educação. Cada sociedade tem a sua própria cultura, educa de acordo com seus valores e a escola, por meio de um conjunto de processos intencionalmente aplicados, constitui um dos espaços por ela utilizados para alcançar os seus ideais.

Muito embora Brandão aborde questões da educação popular, pode-se dizer que a escola pública atualmente pode ser espaço de educação popular uma vez que esta escola atende a várias camadas da população.

Alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, trazem a concepção de educação e as finalidades que devem nortear a educação escolar brasileira, destacando-se os artigos 1º, 2º e 32.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizacionais da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

De acordo com Carneiro (1999), o artigo 1º. da LDB nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996 atribui à educação um sentido de ação “do indivíduo sobre o indivíduo para construir seu destino nas mais diferentes ambiências humanas: na família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, etc (p. 31-32)”. Para ele, em qualquer destes espaços, há um processo formativo sobre o qual se forma a cidadania, tratando-se, por conseguinte, de uma prática

humana contagiada de ações intencionais que focalizam a construção histórica e coletiva da humanidade.

O artigo 2^o estabelece quem tem o dever de educar e a finalidade da educação escolar.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Brandão (2003) diz que, preparar para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho,

significa que essas duas idéias constituem os principais elementos de uma dada concepção de Educação. (...) podemos afirmar com segurança que a concepção de Educação vigente nessa LDB, assim como na Constituição Federal, considera que o papel da Educação é formar o indivíduo para conviver em sociedade e para trabalhar (BRANDÃO, 2003, p. 21).

Também o inciso IV do artigo 32 da LDB traz subsídios para este estudo na medida em que contempla o fortalecimento das relações interpessoais.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: *(redação dada pela Lei nº. 11.274, de 2006)*

IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O modelo econômico capitalista se alimenta da competitividade. Como educar, então, de forma a atender ao disposto no inciso IV do artigo 32?

Pensei que os profissionais da educação poderiam trabalhar com uma proposta de educação voltada para a formação de pessoas colaborativas, capazes de lidar com as diferenças, sabendo respeitá-las.

Formar pessoas capazes de trabalhar em equipe, de manter o equilíbrio entre a emoção e a razão, sabedoras da responsabilidade social que lhes cabe como cidadãos na construção de um mundo melhor, mais ético e mais feliz, mesmo que isso não seja capaz de acabar com as contradições presentes no capitalismo.

Volto a dizer que os questionamentos e as reflexões feitas anteriormente apontavam sempre para a necessidade de se formar, através da educação, cidadãos capazes de desenvolver determinadas habilidades, atitudes e sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar, compreender, prezar.

Decidido o tema a ser estudado, busquei fazer uma revisão bibliográfica para conhecer o que já foi pesquisado sobre o assunto. Sites como o Scielo, Domínio Público, ANPEd, Periódicos da Capes, foram visitados. Encontrei várias produções sobre o trabalho em grupo na área da saúde, em empresas e, também, no ensino superior na modalidade a distância.

É possível que eu não tenha refinado adequadamente a minha pesquisa porque, para minha surpresa, não encontrei referências sobre o trabalho em grupo na sala de aula universitária presencial. Mais um elemento importante para eu perceber que este estudo poderia trazer algumas contribuições para o universo acadêmico.

Outro fato que me surpreendeu foi encontrar diferenciação entre cooperação e colaboração em alguns trabalhos que discutem o ensino a distância. Com a contribuição desses trabalhos, me propus a utilizar o conceito de colaboração, defendido por Kenski (*apud* Clementino, 2008).

Para a autora, a colaboração pressupõe a realização de atividades de forma coletiva em que a tarefa de um complementa o trabalho dos outros, todos dependendo de todos para a realização das atividades, num esforço coletivo. Para ela, o processo colaborativo de ensino-aprendizagem tem as atenções voltadas para tudo o que o aluno aprende (e também ensina) nas relações interpessoais com o professor e com o grupo.

O aprender e ensinar nas relações interpessoais me fez buscar apoio no conceito vigotskiano de mediação. Para Vigotski (2002), a mediação é representada pelo processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Para o autor, “o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que representamos da seguinte forma (p. 53)”:

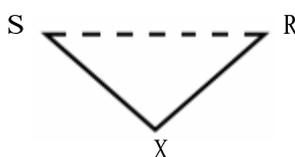


Figura 1. Representação de mediação.

Fonte. Vigotski, 2002, p. 53

A figura 1 demonstra, para Vigotski (2002), que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, essencialmente, uma relação mediada: entre o homem e o mundo real existem elementos mediadores que auxiliam a atividade humana.

Souza (2008) ao defender uma proposta inovadora para a docência na universidade diz que estudos atuais sobre o funcionamento do cérebro

têm confirmado a idéia do cérebro como um órgão social, da mente como formada socialmente, de acordo com o que nos ensinou Vigotski sobre o desenvolvimento do pensamento que é primeiro intersubjetivo para depois tornar-se intrasubjetivo (SOUZA, 2008, p. 64).

Desse modo, o conhecimento vai sendo construído com a participação do outro e do meio social, numa relação intersubjetiva, sendo internalizado posteriormente, num processo intersubjetivo. A internalização é, para Vigotski (2002, p. 74), “a reconstrução interna de uma operação externa”.

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a correr internamente.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento (...) aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior (...) (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2002, p. 75). (grifos do autor)

Vigotski desenvolveu a teoria da ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal, que explica a importância da interação social no desenvolvimento mental.

Vigotski define a zona de desenvolvimento proximal como 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 companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2002, p. 112).

Para Vigotski, a interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas é muito importante. Ele considera que o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

A partir dessas observações, fica clara a importância da teoria vigotskiana para este estudo. O trabalho em grupo envolvendo alunos e professor num processo de interação e mediação constante, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem de todos.

Com a definição do aporte teórico vigotskiano e da concepção de colaboração de Kensi para subsidiar esta investigação, os seguintes objetivos foram estabelecidos considerando o problema e as questões específicas levantados:

Geral. Conhecer e analisar a forma como o trabalho em grupo é desenvolvido por professores da Faculdade de Pedagogia da FESURV – Universidade de Rio Verde.

Específicos. Identificar as principais características do trabalho em grupo desenvolvido nas aulas do Curso de Pedagogia. Caracterizar e categorizar, teoricamente, o que pensam os alunos do Curso de Pedagogia sobre o trabalho em grupo. Verificar a existência de indícios de que o trabalho em grupo realizado no Curso de Pedagogia contribui para a formação de pessoas colaborativas.

Dando seqüência para esta investigação, pesquisei para saber se atividades grupais são empregadas pelos professores da Faculdade de Pedagogia/FESURV. Em seguida, busquei saber como tais atividades são propostas na sala de aula, quais os conceitos que os acadêmicos têm de grupo e conhecer, também, as condutas que os acadêmicos têm assumido frente às propostas de trabalho em grupo na sala de aula.

As atividades da pesquisa foram desenvolvidas de forma concomitante. Primeiramente foram analisados os planos de ensino para constatar se professores daquela Faculdade indicam o trabalho em grupo como estratégia nas suas aulas.

Com a confirmação da utilização do trabalho em grupo, foram aplicados questionários para saber como os professores orientam o trabalho em grupo; se os objetivos estabelecidos são sempre alcançados e como os acadêmicos se portam durante as atividades. Em seguida foram aplicados os questionários para os alunos da Faculdade de Pedagogia, para saber quais os conceitos que têm de grupo e quais as condutas mais marcantes na realização de um trabalho em grupo.

Continuando o trabalho, foram realizados dois grupos focais, um somente com professores e outro com alunos, ambos da Faculdade de Pedagogia, para verificar até que ponto a passagem pelo curso de formação de professores contribuiu para a compreensão e a internalização da capacidade de realizar trabalho em grupo, de forma colaborativa.

Apesar de Sacconi (1996) apresentar o verbete cooperar como sinônimo de colaborar, volto a dizer que neste trabalho utilizo a concepção de Kenski (*apud* CLEMENTINO, 2008), a seguir.

A colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas para acessar determinada informação. Ela pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para a realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos (p. 54).

No capítulo I apresento o campo empírico onde a pesquisa foi realizada, ou seja, o curso de Pedagogia da FESURV. No capítulo II são apresentados conceitos, fundamentos e regras básicas para a realização de atividades pedagógicas grupais na sala de aula universitária apoiada por Anastasiou & Alves (2003); Amaral (2006); Antunes (1998); Castanho (2000); Idáñez (2004); Lima (2005); Masetto (2003; 2007) e Veiga (2006; 2007). O capítulo III é dedicado à pesquisa empírica. Nele apresento o resultado da análise dos planos de ensino; descrevo e analiso as respostas dos questionários e as falas dos professores e alunos da Faculdade de Pedagogia nos grupos focais, tendo como referência teórica de análise os princípios vigotskianos do ato de aprender e também os referentes à pedagogia universitária.

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que é possível se ver, no interior da instituição universitária, a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo, afirma Chauí (2003).

Concebida como uma instituição republicana, pública e laica, espaço em que a educação e a cultura são idealizadas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direito dos cidadãos desde a Revolução Francesa (CHAUÍ, 2003), este modo de ser da universidade sofreu mudanças quando o Estado brasileiro passou por uma reforma.

A reforma a que se refere a autora transformou o caráter social da universidade. Ao definir os setores que compõem o Estado, a reforma designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado, nele colocando a educação, a saúde e a cultura. A educação passou a ser concebida, a partir de então, não mais como um direito, mas como um serviço que pode ser privado ou privatizado. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social, o que provocou mudanças na educação.

Souza (2008), analisando o pensamento de Chauí e de Haroche, aponta algumas dessas mudanças: “a compressão espaço-temporal”, provocada pela fragmentação e globalização da produção econômica; e, a tendência da sociedade atual para “a aceleração, a fluidez, a superficialidade”, na medida em que as formas de saber são ampliadas, gerando um cenário que tem

como característica um incentivo do conhecimento não cumulativo, originando como consequência formas de individualismo, fragmentação, dispersão, um descomprometimento que impede até o conhecimento de si mesmo. (...) a idéia predominante da universidade de hoje em dia seria evitar as idéias (SOUZA, 2008, p. 58).

A visão organizacional de universidade produziu uma universidade estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, em detrimento da formação e do saber. Uma organização cuja prática é “regida pela instrumentalidade para atingir a eficácia (...) determinados objetivos, estruturada a partir das idéias de previsão, controle e êxito” (SOUZA, 2008, p. 57).

Nesse sentido, há de se pensar no modelo de formação que a universidade organizacional tem oferecido aos seus alunos.

Promover uma discussão sobre esse tema não é objetivo desta investigação. Porém, acho importante destacar o pensamento de Zabalza (2004) quando ele afirma que “é necessário insistir exaustivamente que a formação deve servir para qualificar as pessoas” e que “devemos estar em condições de integrar nelas conteúdos formativos (p. 41)”.

Como este trabalho discute a formação de pessoas colaborativas, eu me aproprio do que diz Zabala (2004) para afirmar que formar atitudes e valores é uma parte importante de qualquer processo formativo,

conteúdo mais ausente nos atuais processos de formação. As atitudes e os valores podem se referir à própria pessoa ou a outras (dos colegas de trabalho aos grupos de referência com quem se convive); aos eventos e às situações da vida cotidiana; aos compromissos assumidos ou à forma de orientar o trabalho (ZABALZA, 2004, p. 41-42).

Depois de ter escrito de forma sucinta sobre a universidade como organização social, apresento a Universidade de Rio Verde/FESURV, local que abriga a Faculdade de Pedagogia, o campo empírico desta pesquisa.

A Universidade de Rio Verde/FESURV*

O ensino superior foi implantado na cidade de Rio Verde, em 1968, como um curso de extensão da Universidade Católica de Goiás/UCG, oferecendo cinquenta vagas para o curso de Pedagogia. Esse curso foi substituído pelo Curso Polivalente de Letras Modernas – Português/Inglês um ano após a sua implantação, por ser mais interessante para os alunos naquele momento.

Como a UCG autorizou a abertura sem se comprometer com recursos de qualquer ordem para manter o curso, a comunidade rioverdense, liderada por um grupo de ação social - naquela época era comum a formação de grupos com atuação na área social, se organizou para viabilizar a sua implantação.

Algumas pessoas participaram dos preparativos para o vestibular. Outras cuidaram da organização pedagógica. O currículo adotado foi o mesmo que a UCG utilizava

* Informações extraídas do livro FESURV: sua origem, sua história e do site www.fesurv.br.

na época. Outras pessoas resolveram as questões financeiras e o local onde iria funcionar o curso.

O curso foi instalado nas dependências do Colégio Estadual do Sol, estabelecimento dirigido pela Congregação das Irmãs Vicentinas. Posteriormente ele foi transferido para um prédio localizado à Rua Senador Martins Borges, 269 – Centro.

Os recursos financeiros para a manutenção do curso eram conseguidos por meio de doações mensais em dinheiro. Era um grande número de pessoas que, por um longo período, contribuíram para a manutenção do curso. Os professores eram remunerados com a arrecadação das mensalidades pagas pelos alunos.

A primeira mantenedora do ensino superior em Rio Verde foi a SERVE - Sociedade de Ensino de Rio Verde. Em dezembro de 1970, o então prefeito municipal criou a FURV - Fundação Universitária de Rio Verde, que financiou o ensino superior até março de 1973.

A FURV foi declarada de utilidade pública municipal pela Lei nº. 1.104, da Prefeitura Municipal de Rio Verde que vigorou de março de 1971 a março de 1973, quando foi criada a Fundação do Ensino Superior de Rio Verde/FESURV, desvinculando o ensino superior de Rio Verde da Universidade Católica de Goiás.

Em 02 de julho de 2004, por meio do Decreto Estadual nº. 5.971/2004, foi credenciada a Universidade de Rio Verde, mantida pela Fundação de Ensino Superior de Rio Verde - FESURV, com sede no Campus Universitário, Fazenda Fontes do Saber, Setor Universitário, Rio Verde - Goiás. O Regimento Geral da Universidade foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução nº. 306, de 10 de novembro de 2004.

A Fundação do Ensino Superior de Rio Verde/FESURV, com sede e foro na cidade de Rio Verde-GO, é entidade autônoma de direito público, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria e autonomia administrativa e financeira.

A Fundação do Ensino Superior de Rio Verde tem por finalidade criar e manter Unidades de Ensino Superior a fim de preparar profissionais em nível universitário e desenvolver a pesquisa, o ensino e a extensão na região, como poderá também criar e implantar unidades de ensino fundamental e médio e/ou cursos especiais de formação profissional e treinamento, desde que se constituam em campos de estágios curriculares do ensino de terceiro grau. A integração das unidades, em todos os níveis, deverá proporcionar o máximo de aproveitamento dos recursos humanos e materiais, das unidades em si mesmas.

Em 2004, a Universidade de Rio Verde/FESURV teve aprovado, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes/MEC, seu primeiro curso de pós-graduação *Stricto sensu*: mestrado em Produção Vegetal; área de concentração: Grandes Culturas. Esse programa de mestrado, devidamente recomendado pela Capes/MEC, é o primeiro a ser oferecido por uma instituição de nível superior do interior de Goiás.

A Instituição desenvolve ainda três programas de mestrados interinstitucionais, em parceria com a Universidade de Brasília/UNB e com a Universidade Federal de Goiás/UFG, nas áreas de Biologia Celular e Molecular, Ciências da Saúde e Educação.

A delimitação da área geográfica, cuja população usufrui dos serviços educacionais prestados pela Universidade de Rio Verde/ FESURV compreende 05 (cinco) importantes microrregiões vizinhas, contendo 58 (cinquenta e oito) cidades, vários Distritos e Povoados, região essa que apresenta uma taxa de urbanização de 75,5% e que foi delimitada segundo a Fundação IBGE, conforme a Resolução PR nº. 11 de 05/06/90.

Desde a sua criação, a Universidade de Rio Verde/ FESURV vem recebendo candidatos de diversas regiões do Estado, quando da realização dos Concursos Vestibulares.

Além de contar com alunos provenientes de centros culturais evoluídos como Brasília, Goiânia, Anápolis, etc., os quais aqui fixam residência temporária enquanto estudam, a Universidade de Rio Verde/ FESURV conta, ainda, sistematicamente, com grande número de vestibulandos, que já exercem uma ou outra atividade profissional na sua região de origem e se deslocam diariamente até Rio Verde, de segunda à sexta-feira para se escolarizarem na área de sua preferência, vindo ainda de Bom Jesus de Goiás (Microrregião de Meia Ponte); de Guapó (Microrregião de Goiânia) bem como das seguintes microrregiões: Sudoeste; de Quirinópolis; de Iporá; do Vale do Rio dos Bois; e de Aragarças.

A Microrregião Sudoeste compreende as cidades de Rio Verde, Santa Helena de Goiás, Maurilândia, Santo Antonio da Barra, Montividiu, Castelândia, Jataí, Mineiros, Caiapônia, Aporé, Doverlândia, Palestina de Goiás, Portelândia, Santa Rita do Araguaia, Serranópolis, Aparecida do Rio Doce, Chapadão do Céu e Perolândia, com seus Distritos e povoados.

Além da cidade de Quirinópolis, essa microrregião abrange as cidades de São Simão, Paranaiguara, Cachoeira Alta, Caçu, Gouverlândia, Itajá e Itarumã, incluindo os Distritos e povoados correspondentes.

A Microrregião de Iporá abarca as cidades de Iporá, Amarinópolis, Córrego do Ouro, Fazenda Nova, Israelândia, Ivolândia e Moiporá com seus Distritos e povoados.

Na Microrregião do Vale do Rio dos Bois encontram-se, com seus povoados e Distritos, as cidades de Acreúna, Campestre de Goiás, Cezarina, Edealina, Edéia, Indiara, Jandaia, Palmeiras de Goiás, Paraúna, São João da Paraúna, Turvelândia e Varjão.

A Universidade de Rio Verde/FESURV conta, também, com alunos provenientes da Microrregião que envolve, além de Aragarças, as cidades, Distritos e povoados de Arenópolis, Baliza, Bom Jardim de Goiás, Diorama e Montes Claros de Goiás.

São mais de cinco mil acadêmicos matriculados, 23 cursos de graduação, nove cursos de pós-graduação em andamento e quatro cursos de mestrado (Produção Vegetal, Biologia Molecular e Celular, Educação e Saúde) oferecidos nos campi universitários de Rio Verde, além de um campus em Caiapônia que oferece quatro cursos de graduação e três de pós-graduação.

Os cursos de graduação da Universidade de Rio Verde/FESURV são: Administração, Agronomia, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Design de Produto – Tecnólogo, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Engenharia Mecânica, Farmácia, Fisioterapia, Gestão de Agronegócios, Letras, Matemática, Medicina Veterinária, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Secretariado Executivo e Zootecnia.

Uma das características relevantes da Instituição é a sua atuação junto à comunidade. Em praticamente todos os cursos são desenvolvidos projetos sociais. O trabalho em campo não só possibilita o aprimoramento dos acadêmicos, como também reflete na melhoria da qualidade de vida da população.

Dentre eles estão o Núcleo de Prática Jurídica, com unidades no Fórum de Rio Verde e na cidade de Santa Helena; o Núcleo de Atividades Complementares e Extensão do Departamento de Ciências Jurídicas da FESURV; o Núcleo de Estudos e Pesquisas Estatísticas Aplicadas/NEPEA; o Núcleo de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Medicina Veterinária/NUPEVET; o Núcleo Geral de Estágios e Práticas de Ensino; e o Núcleo de Orientação Financeira.

Além dos Núcleos, a Universidade de Rio Verde mantém um Centro Comunitário Psicologia em Ação; as Clínicas-escola de Fisioterapia, Nutrição e Psicologia; o Projeto Ciranda; o Centro de Excelência Desportiva/CED; o Centro de Línguas.

E mais: uma Granja-escola em parceria com a Perdigão Agroindustrial S/A, que abriga o projeto Granja-escola da Plataforma Tecnológica do Sudoeste de Goiás. A granja

gera o conhecimento tecnológico e científico a ser aplicado nas cadeias produtivas de grãos, aves e suínos, além de preparar mão-de-obra qualificada para atender a demanda da região.

O Centro de Estudos e Pesquisas Ambientais/CEPA é uma unidade de pesquisa e educação ambiental que congrega uma ação multidisciplinar da FESURV, unificando ações através dos projetos de pesquisa e de monitoramento ambiental. O CEPA atua ampliando o conhecimento sobre a biodiversidade da região, incluindo seus aspectos estruturais e funcionais, de forma a estabelecer um vínculo entre os serviços e produtos da diversidade biológica e os sistemas produtivos, inventários de espécies da região, catálogos e listas de espécies por município.

Outro projeto do qual a Universidade de Rio Verde/FESURV participa é o CERVE-Centro de Empreendedores de Rio Verde. O CERVE foi criado alicerçado no Projeto da Plataforma Tecnológica do Sudoeste Goiano que está sendo desenvolvido em parceria com recursos da FINEP/Financiadora de Estudos e Projetos - Fundo Verde e Amarelo (Ministério de Ciência e Tecnologia/MCT; Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás; Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia; UFG; UEG; Prefeitura Municipal de Rio Verde; Universidade de Rio Verde/FESURV e Perdigão Agroindustrial S.A.).

São também parceiros desse projeto: SEBRAE-GO/Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Goiás; ACIRV/Associação Comercial e Industrial de Rio Verde; Sindicato dos Produtores Rurais de Rio Verde; SIMESGO/Sindicato dos Metalúrgicos do Sudoeste Goiano de Rio Verde; CREDIMAIS/Instituição de Crédito Popular; CEFET-RV/Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde; Fundação de Desenvolvimento de Tecnópolis; IEL/Instituto Euvaldo Lodi.

O objetivo principal do CERVE é estimular a criação e o desenvolvimento de micro e pequenas empresas industriais ou de prestação de serviços, de base tecnológica ou de manufaturas leves que estejam relacionadas com o agronegócio, por meio de formação complementar do empreendedor em seus aspectos técnicos e gerenciais. Os empreendimentos selecionados podem utilizar a infra-estrutura do CERVE que inclui espaço físico, serviço de apoio gerencial, logístico e tecnológico por um prazo de até dois anos, mediante condições e custos especificados no seu Regimento Interno.

A Universidade tem quatro campus. Localizado na Fazenda Fontes do Saber, o Campus Universitário conta com o prédio central, Bloco I, que abriga os diversos setores da administração, salas de aula, moderno auditório, laboratórios de informática e de anatomia humana.

O Bloco II conta com salas de aula e vídeo, laboratórios de físico-química, fitopatologia, tecnologia de alimentos, psicologia experimental, química-analítica e bioquímica, zoologia/entomologia; biotecnologia e sementes, microscopia, solos e fertilidades, absorção atômica e anatomia animal.

O Campus Universitário possui ainda o Bloco III, com 30 salas de aula; o Bloco IV, com 20 salas de aula, a Biblioteca Central, os setores: Bovino de Leite, Cunicultura, Piscicultura, Caprinocultura, Ovinocultura, Suinocultura, Eqüideocultura, Aqüicultura, Avicultura, Apicultura, Fruticultura, Silvicultura e Paisagismo, Olericultura, Grandes Culturas, Plantas Medicinais, Meteorologia, Reserva Ecológica, Casa de Vegetação. Tem também o pivô de irrigação, onde são realizados experimentos de trigo, milho, algodão, soja e sorgo, dentre outros.

O Hospital Veterinário, inaugurado no dia 9 de setembro de 2007, também localizado no Campus Universitário, conta atualmente com um mini-auditório e laboratórios de Anatomia Animal e de Patologia Animal. No local são realizados atendimentos ambulatoriais para animais de pequeno porte.

O Campus II abriga o Curso de Direito, uma Biblioteca setorial, salas de aula, auditório e laboratório de informática. É nesse Campus que funcionam o Centro de Línguas e o Núcleo de Atividades Complementares e Extensão. O Núcleo de Práticas Jurídicas funciona nas dependências do Fórum de Rio Verde.

No Campus III, conhecido como Campus Dona Gercina, funciona o curso de Educação Física da Instituição. Além de salas de aula e uma Biblioteca setorial, o Campus possui quadras esportivas, piscinas, ginásio de esportes, campos de futebol, academia de musculação, laboratórios de fisiologia humana e antropometria e salão de eventos.

O Campus abriga, também, uma unidade da Clínica-escola de Fisioterapia e é nele que se realiza o Projeto Ciranda, maior projeto infanto-juvenil do Centro-Oeste brasileiro e que atrai, a cada edição, mais de 15 mil participantes.

O Campus Dona Gercina abriga, ainda, o Centro de Excelência Desportiva/CED, que desenvolve atividades voltadas para a terceira idade, crianças, adolescentes, adultos, esporte de rendimento e pessoas com necessidades especiais. Os projetos são coordenados e executados por docentes e acadêmicos dos cursos de Educação Física e Fisioterapia, atendendo mensalmente três mil pessoas.

O Campus IV, em Caiapônia conta com oito salas de aula, laboratório de informática, Biblioteca, sala de coordenação, cantina, sala de professores e oferece quatro

curso: Ciências Contábeis, Direito, Educação Física e Gestão do Agronegócio, sendo todos oferecidos no período noturno. A unidade na cidade de Caiapônia beneficia estudantes de diversos municípios, dentre eles, Iporá, Palestina, Piranhas, Doverlândia, Amarinópolis, Barra do Garças e Aragarças.

Aparecendo entre as melhores do Estado de Goiás, a Universidade de Rio Verde/FESURV recebeu nota três, segundo a última divulgação do Índice Geral de Cursos/IGC* que engloba a qualidade dos cursos de graduação, mestrado e doutorado de cada instituição de ensino superior do Brasil.

A Faculdade de Pedagogia

Nessa Universidade está inserida a Faculdade de Pedagogia, o campo empírico escolhido para esta pesquisa, curso de formação de docentes para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental que oferece, a cada vestibular, 60 vagas.

Embora tenha sido o primeiro curso a ser oferecido pela Instituição, foi realmente implantado somente em 1973, já que havia sido substituído pelo Curso Polivalente de Letras Modernas – Português/Inglês um ano após a sua implantação.

Criado pela Fundação do Ensino Superior de Rio Verde/FESURV, por meio da Resolução Nº 1096, de 31 de agosto de 1973, do Conselho Estadual de Educação e do Decreto Presidencial Nº 75299, de 27 de janeiro de 1975, o Curso de Pedagogia oferecia licenciatura curta, com o objetivo de preparar supervisores, administradores e formar professores para atuar no Curso Técnico em Magistério.

Esse currículo vigorou durante onze anos. Em 1984 foi substituído por uma nova estrutura curricular, transformando-se em licenciatura plena, tanto nas habilitações de administração e supervisão escolar quanto na habilitação para a docência. Essa reformulação curricular representa o resultado de estudos e discussões pelo grupo de professores e membros do colegiado, empenhados em adequar o currículo às exigências educacionais daquele momento. As mudanças foram oficializadas por meio do Decreto Presidencial nº 89302, de 13 de janeiro de 1984 e reconhecidas pela Portaria nº 325, de 11 de maio de 1987.

* O Índice Geral de Cursos é divulgado anualmente pelo Inep/MEC.

Após sete anos, em 14 de julho de 1994, por meio de Decreto Presidencial, foi autorizada e incorporada ao Curso uma nova proposta curricular, com habilitação para o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º Grau. Em 1999, somou-se ao Curso a Habilitação em Magistério para as séries iniciais do ensino fundamental, pelo Decreto Presidencial nº. 5.008, de 10 de fevereiro de 1999. Tanto a habilitação para o magistério de disciplinas pedagógicas como para as séries iniciais do ensino fundamental foram reconhecidas pelo Decreto Estadual nº. 5.136, de 11 de novembro de 1999.

Em 14 de outubro de 2005, por meio da Portaria nº. 1.453, o Secretário-Chefe do Gabinete Civil, da Governadoria do Estado de Goiás, renovou o reconhecimento do Curso de Pedagogia, Universidade de Rio Verde/FESURV, até 31 de dezembro de 2007. Em 18 de dezembro de 2007, nova Matriz Curricular para o Curso de Graduação em Pedagogia foi aprovada pela Resolução nº. 29 do CONSUNI/Conselho Universitário da FESURV/Universidade de Rio Verde. A nova Matriz Curricular alterou a duração do Curso para três anos e meio, destinando – se à formação de professores para exercer as funções de magistério na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A Organização Curricular do Curso de Pedagogia Universidade de Rio Verde/FESURV é estruturada da seguinte forma:

Regime.....	Créditos
Turno.....	Noturno
Duração.....	7 semestres
Total de créditos	185
Carga Horária das Atividades Práticas	255
Carga Horária de Conteúdos Curriculares Científico–Culturais	2.550
Carga Horária de Atividades Teórico–Práticas.....	100
Carga Horária dos Estágios Curriculares.....	340
Carga Horária Total do Curso.....	3.245

Obs: Cada crédito corresponde a 17 horas-aula.

A fundamentação teórica do Curso de Pedagogia sugere que o tradicional papel do professor como guardião e transmissor dos conhecimentos herdados dos antepassados, precisa

ser substituído pelo professor mediador, o professor facilitador da aprendizagem, outorgando o papel de construtor do conhecimento para o aluno, transformando-o em um sujeito dinâmico, criativo e atuante, capaz de dar sentido à sua própria formação, por meio de uma ação educacional que tem, como eixo central, o ensinar e o aprender. A proposta pedagógica fundamenta-se em quatro eixos básicos: flexibilidade, autonomia, integração e atualização.

Para articular devidamente o conteúdo curricular, a proposta pedagógica prevê o princípio da integração com vistas à superação da tão criticada fragmentação das disciplinas. Tal princípio, expresso numa metodologia interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, pressupõe uma prática coletiva de planejamento.

A Faculdade de Pedagogia é administrada por um Diretor, eleito pela comunidade acadêmica do curso, e conta com três núcleos: o Núcleo de Atividades Práticas, o Núcleo de Estágios e o Núcleo de Pesquisa, este último com as seguintes linhas de pesquisa: Fundamentos da Educação e Saberes da Pedagogia; Formação de Professores e Docência para a Educação Básica; e, Políticas Públicas para a Educação Básica.

Quando a pesquisa empírica foi realizada, no decorrer do ano de 2007, a Faculdade contava com 18 professores: uma Doutora e três Mestres em Educação; um Mestre em Ciência da Religião; uma Doutoranda e seis Mestrandas em Educação; seis Especialistas.

Quanto aos alunos, havia 182 matriculados, distribuídos entre os períodos do curso. Cada período tinha um representante, escolhido pelos seus pares. O curso contava com o Centro Acadêmico de Pedagogia/CA bem estruturado.

Considerando a organização das atividades, anualmente é elaborado pelo Diretor um Plano de Ação que é revisto semestralmente, com o objetivo de desenvolver mecanismos de fortalecimento do processo ensino-aprendizagem.

Dentre as ações destacam-se: o planejamento coletivo, cujo projeto se propõe a dinamizar as aulas do curso de Pedagogia por meio de eixos temáticos; palestras mensais; realização do Congresso Regional de Educação e do Congresso das Licenciaturas (realizados anualmente); ampliação das atividades de iniciação científica; publicação em periódicos e anais dos resultados das pesquisas realizadas por professores e alunos; aumento do acervo bibliográfico. Cada ação tem um professor coordenador que é auxiliado pelos demais colegas na sua execução.

Alguns projetos fazem parte do calendário anual: o Projeto Pedagogia Acontece, com o objetivo de favorecer a inserção de alunos, professores e comunidade no universo artístico e cultural do curso; o Projeto Pedagogia em Destaque, que tem como objetivo

divulgar o curso dentro e fora da Universidade; o Projeto Ciranda, realizado em parceria com outras Faculdades da FESURV, com a Prefeitura Municipal e com a TV Riviera, com o objetivo de promover um dia de atividades lúdicas e educativas para as comunidades economicamente menos favorecidas da cidade.

Semestralmente a Faculdade de Pedagogia oferece aos alunos uma série de minicursos: reciclagem de papel; dinâmica de grupo; oficina de teatro; arte de brincar; confecção de bonecas; todos eles oferecidos semestralmente, além de outros minicursos que são decididos no planejamento coletivo.

Além do envolvimento dos professores nas atividades citadas, no decorrer do semestre eles estão em constante contato uns com os outros para trocar idéias e sugestões, bem como para definir a melhor forma de socializar, no final do semestre, os resultados dos trabalhos produzidos pelos alunos.

Todo esse envolvimento evidencia o espírito de participação, de parceria, de grupo, no coletivo de professores da Faculdade de Pedagogia, ressaltando-se a existência de alguns professores que demonstram resistência ao trabalho coletivo, preferindo não participar em conjunto.

O Curso de Pedagogia, avaliado em 2005, recebeu do Enade* o conceito 3 e, no Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)**, conceito 4.

Em 2008, o Curso foi incluído com três estrelas no Guia do Estudante, publicação da Editora Abril que aponta as melhores Universidades do país.

Vale dizer que sua importância estratégica na formação de professores para inúmeras cidades, o credenciam para ser uma referência, ou seja, pesquisá-lo em um estudo de caso, visto que o curso de Pedagogia da FESURV é representativo entre os cursos de Pedagogia de Goiás. Como aponta André (2005, p. 17) “o caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que ele representa”.

* Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

** O IDD é a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso e representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele baseando-se no perfil de seus estudantes.

A análise do trabalho em grupo é feita, neste trabalho, a partir da sala de aula. Quando pensamos em aula, nosso pensamento remete a uma sala com características próprias de um ambiente facilmente identificável: mesa e cadeira do professor, carteiras uma atrás da outra, quadro, giz, canetas, lápis, livros, cadernos. Com o surgimento de novas tecnologias e necessidades didático-pedagógicas nos diversos tempos e espaços, os objetos vão sendo substituídos por outros: o quadro-negro de giz pelo quadro branco de pincel; o livro didático, por textos variados; o retroprojetor, o datashow e o computador como ferramentas de apoio à aula, muitas vezes vistos como condição de um ensino de melhor qualidade.

Pela experiência que tenho no exercício da docência há vários anos, a organização das cadeiras, os objetos utilizados e sua distribuição no espaço físico da sala revelam a natureza do trabalho que ali será realizado, bem como a abordagem de ensino que será utilizada pelo professor para ensinar.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural e da mediação instrumental concebida por Vigotski, o papel do ensino é proporcionar aos alunos os meios de dominar os conceitos. Para tanto, a ação de ensinar deixa de ser apenas a transmissão de conhecimentos, mas um processo de intervenção no processo mental de formação conceitos dos alunos (LIBÂNEO, texto didático).

Nesse sentido, “a aprendizagem se consolida melhor se forem criadas situações de interlocução, cooperação, diálogo, entre professor e alunos e entre os alunos (LIBÂNEO, texto didático, p. 3)”.

Diante dessas afirmações, é preciso pensar numa concepção de sala de aula que ofereça condições para que sejam criadas situações como as citadas no parágrafo anterior. Uma sala de aula similar à concepção de Masetto (1992): a sala de aula como um espaço de vivência-COM.

COM os colegas, COM o professor, COM os outros, inicialmente estranhos, com características próprias, diferenciadas, com visões de mundo diferentes (...). Há a necessidade de o aluno aprender a viver com, a trabalhar com, a dialogar com, a aprender com, a construir com, a produzir conhecimento e fazer ciência com... (MASETTO, 1992, p. 73).

Segundo Masetto (1992), quando se lida com adultos num processo de aprendizagem, com vistas às metas a serem conquistadas, a atitude e o comportamento só poderão ser o da parceria, da cooperação e da colaboração.

Em 1992, Masetto já falava da importância de se pesquisar “as características de adulto de nossos universitários e os princípios de aprendizagem próprios para esta idade (MASETTO, 1992, p. 98)”.

Oliveira (2001) também se referiu ao assunto dizendo que, no âmbito da produção científica, nos últimos 15 anos, tem-se enfatizado a importância e a necessidade da realização de pesquisa sobre a sala de aula, destacando o processo de construção de uma nova didática.

Desde Comenius, com a *Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, aos dias atuais, Didática significa o “tratamento dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la eficiente”, diz Cordeiro (2007). O autor afirma que

embora a Didática não possa perder de vista as importantes contribuições das outras áreas do conhecimento, ela tem um objeto próprio, dentro do âmbito mais amplo da educação. Esse objeto é o ensino, que define seu lugar e marca sua especificidade (CORDEIRO, 2007, p. 20).

Afirmando, também, que o objeto da didática é o ensino, Sant’anna e Menegolla (2002) entendem que a didática não pode ser compreendida como um rol de princípios e de teorias de ensino ou de aprendizagem. Ensinar, para eles

não é só ministrar conteúdos que sejam assimilados pelos alunos. Todo conteúdo deve ser educativo e formador de personalidades. A dimensão da pessoa não se limita ao intelectual, a pessoa também é emoção, sentimentos e habilidades, daí dever o ensino se ocupar da formação da pessoa como totalidade (SANT’ANNA E MENEGOLLA, 2002, p. 28).

Para Libâneo (s/d) a Didática é

uma disciplina que estuda o processo de ensino no qual os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização da sala de aula se combinam entre si, de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa (p. 4).

Libâneo (s/d) afirma que a atual pesquisa sobre a Didática utiliza a “mediação” para exprimir o papel do professor como mediador na relação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Para o autor trata-se de uma dupla mediação:

primeiro, tem-se a mediação cognitiva, que liga o aluno ao objeto de conhecimento; segundo, tem-se a mediação didática, que assegura as condições e os meios pelos quais o aluno se relaciona com o conhecimento.

Nesse sentido, a metodologia de ensino, mais do que o conjunto de procedimentos e técnicas de ensino, consiste em instrumentos de mediação para ajudar o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que se ensina (LIBÂNEO, texto didático, p.5).

Ao organizar as atividades de ensino, o professor irá utilizar recursos que permitam maior ou menor participação do aluno, sem perder de vista o fim proposto. Mauro Laeng (*apud* HAYDT, 1998, p. 13) diz que “a pesquisa didática deve adaptar os métodos e as técnicas de maneira a obter o máximo resultado com o mínimo de esforço (princípio comeniano da Didática magna)”.

De acordo com o pensamento de Sant’anna e Menegolla (2002, p. 32), “o professor deve ser capaz de selecionar adequadamente o método didático e organizar todos os procedimentos e técnicas” no sentido de proporcionar aos alunos situações de aprendizagem.

Supõe-se, com essa afirmativa, que o professor tenha os conhecimentos necessários para exercer suas funções. Além de existir uma tendência para a construção da identidade profissional em torno da produção científica ou de atividades acadêmicas que redundam em benefícios econômicos e profissionais (ZABALZA, 2004), vários estudos empreendidos no sentido de compreender a docência têm encontrado lacunas na formação do professor do magistério superior.

Anastasiou (2006) destaca que uma das causas da insuficiência pedagógica encontrada acerca dos saberes docentes, preocupação central dos que pesquisam a docência universitária, está ligada à legislação atual (LDB nº. 9394/96, art. 66), que propõe uma preparação para o exercício do magistério superior em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Para a autora, os programas de pós-graduação que oferecem a disciplina Metodologia do Ensino Superior com carga horária de 60 horas, são insuficientes para a sistematização dos saberes da docência e de uma associação entre a teoria e a prática. Anastasiou (2006) diz que a insuficiência na formação pedagógica conduz os docentes a repetir com seus alunos o que viveu com seus professores.

Segundo Pachane (2006), a necessidade de melhoria da didática dos professores universitários e a preocupação com sua formação pedagógica é algo presente em documentos desde o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação elaborado em 1974. A discussão envolve a didática (a falta de) e a formação dos professores para o ensino superior.

Entretanto, as discussões também apresentam caminhos para melhorar o quadro apresentado. Diferentes autores defendem uma proposta em que o processo de formação de professores, ou de desenvolvimento profissional docente, seja entendido como um processo contínuo, na medida do possível, particularizado e pautado por dois elementos essenciais: pensamento e ação.

Para Bazzo (2006), a formação ocorreria em dois momentos distintos, porém articulados: uma formação inicial em curso de pós-graduação *stricto sensu* e, na continuidade, serviços institucionalizados que forneceria, ao docente, o necessário suporte para o desenvolvimento continuado de profissionalidade docente.

Vasconcelos (2000) destaca a importância da formação técnico-científica, da formação prática, da formação pedagógica e da formação política, para uma docência focada na aprendizagem.

Zabalza (2004) apresenta cinco linhas básicas de desenvolvimento de programas de formação dos professores universitários: de uma docência voltada para o ensino, para uma docência baseada na aprendizagem; a incorporação de novas tecnologias; o estágio prático; a flexibilização do currículo universitário; e, a busca da qualidade através da revisão das práticas docentes.

A formação do professor dá a ele as condições necessárias para que seja criado um clima de sala de aula que dá abertura aos alunos para questionarem com respeito mútuo, de forma descontraída, sem tensão, num ambiente de efetiva aprendizagem. Essa tarefa exige uma alteração na postura do professor de forma que ele seja capaz de, entre outras ações, utilizar e aplicar estratégias que motivem os alunos, incentivando a participação e propiciando a integração do grupo. Em suma, um professor inovador.

Considero que o conceito de *ensinagem* desenvolvido por Anastasiou e Pimenta (*apud* SOUZA, 2008, p. 60-61) contribui para a criação do conceito de um professor com postura inovadora.

Essa abordagem considera a aula como uma prática social complexa realizada entre sujeitos professores e alunos, que envolve tanto ações de ensinar como a de aprender. Na *ensinagem* a ação de ensinar é relacionada com a ação de aprender. Existe, pois uma unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel de dirigente do professor e da auto-atividade do aluno, em que há tarefas permanentes dos sujeitos do processo.

Souza (2008) aponta alguns aspectos que contribuem para a construção de práticas inovadoras: considerar os conhecimentos prévios dos alunos; a aprendizagem cooperativa; a metacognição; a motivação; autonomia, criticidade e criatividade – atitudes interdependentes; e, as relações dialéticas entre pensamento e emoção.

A concepção de aprendizagem cooperativa para Souza (2008), além da criatividade e da descoberta, dá ênfase na negociação e no partilhar promovendo a criação da cultura comum na universidade. Nessa concepção, a sala de aula passa a ser pensada de modo que os estudantes aprendam a atuar em cooperação.

Recorrendo ainda a Souza (2008), os trabalhos de grupos planejados têm um significado importante na medida em que possibilitam a participação dos alunos “abrindo-lhes as possibilidades de identificar as lacunas de suas posições iniciais e de superá-las, a partir das relações que se criam entre as diferentes proposições e as contribuições da cultura acadêmica (p. 66)”.

Falar um pouco desse aluno universitário é essencial. Afinal é para ele e com ele que a aula acontece. É ele o sujeito da aprendizagem.

Atualmente a educação superior já não é mais um privilégio social para pessoas normalmente provenientes da classe social média alta. Com algumas exceções, ela se tornou, também, possível para indivíduos de diferentes classes sociais, de diferentes localizações geográficas, bem como para indivíduos de diferentes faixas-etárias, produzindo grupos cada vez mais heterogêneos (ZABALZA, 2004). Pessoas casadas, com responsabilidades familiares; pessoas que trabalham; outras que moram longe dos *campi*, são indivíduos que muitas vezes não conseguem freqüentar as aulas devidamente.

Uma característica fundamental do aluno universitário é a condição de ser adulto, mesmo que ele tenha 17 ou 18 anos. E uma das prerrogativas dos adultos é “que eles ‘sabem o que querem’, ou seja, eles têm o direito de seguir o seu próprio caminho, de traçar um projeto de vida, o que nem sempre acontece com as universidades (ZABALZA, 2004, p. 187)”.

Outra característica do aluno universitário, apontada por Zabalza (2004), é ser uma pessoa que se encontra em período de formação, de aprendizagem. Para o professor, que tem uma cultura baseada no ensino, é muito difícil considerar este aspecto.

Sabemos apenas como nossa formação e como nossa identidade profissional se construiu a partir dos conteúdos científicos da disciplina que lecionamos. No entanto a dimensão pessoal de como os alunos aprendem, de como transitam por sua mente e por seu coração os conteúdos que lhes explicamos, isso é “alheio” ao espaço de preocupação e saberes dos professores (ZABALZA, 2004, p. 188).

Enfim, como o objetivo da docência é melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e aperfeiçoar sua formação, o professor precisa empreender grandes esforços no sentido de adequar didaticamente, tanto a organização quanto os seus métodos de ensino, “aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos alunos e aos seus diversos interesses profissionais, já que se trata de adultos (ZABALZA, 2004, p. 190)” .

O trabalho em grupo é uma das estratégias empregadas por professores na organização das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula. Para entender essa estratégia, é importante conhecer seus fundamentos, apresentados a seguir.

Fundamentos do trabalho em grupo

Trabalho em grupo, técnicas grupais, dinâmica de grupos, são expressões usualmente empregadas por professores para designar, nos Planos de Ensino, algumas das atividades que serão realizadas na sala de aula universitária, no decorrer de um curso.

Para Idáñez (2004), embora todas as expressões tenham muito a ver entre si, nem sempre se consegue distinguir quais as suas semelhanças ou diferenças. Com o intuito de deixar claro o significado de cada uma delas, a autora estabelece alguns pontos que as diferenciam:

- Trabalho em grupo é toda ação e atividade realizada de maneira coletiva, mediante a interação de umas pessoas com outras dentro de um grupo.
- As técnicas grupais são definidas como

(...) um conjunto de meios e procedimentos que, aplicados a uma situação de grupo, servem para conseguir um duplo objetivo: produtividade e gratificação grupal. Em outras palavras, o uso de técnicas grupais serve para facilitar e estimular a ação do grupo enquanto conjunto de pessoas (alcançar gratificação) e para que o grupo alcance os objetivos e as metas que se propôs, da maneira mais eficaz possível (conseguir produtividade grupal) (IDÁÑEZ, 2004, p.14).

- E a dinâmica de grupos, que pode ser entendida de diversas formas, todavia, entendida neste estudo como “modo de atuar em grupo, que é o que se costuma chamar também espírito grupal”.

Como consequência das investigações de dinâmica de grupos e da elaboração de uma metodologia do trabalho com grupos pequenos, aparece o conceito de estilo grupal, baseado, por um lado, no respeito à pessoa e, por outro, na busca de uma maior e mais democrática participação dos diferentes membros do grupo. A este modo de vida grupal e ao espírito que anima seu trabalho denomina-se também dinâmica de grupos, embora em sentido estrito o mais correto seria dizer que existe uma “boa dinâmica grupal” (IDÁÑEZ, 2004, p.17).

Considerada por Veiga (2006) uma das técnicas didáticas mais ricas e interessantes o trabalho em grupo penetra na escola como um procedimento metodológico a

partir do movimento denominado Escola Nova, cuja pedagogia foi direcionada para a formação de cidadãos autônomos e democráticos, em contraposição ao autoritarismo da escola tradicional. Naquele momento, a técnica era vista como uma possibilidade de pesquisas e debates, numa vivência do coletivo como exercício de cidadania.

Com o advento do tecnicismo e a individualização do ensino, o trabalho em grupo passou a ser pouco empregado como técnica pedagógica, só voltando a ser utilizado com mais intensidade, posteriormente, com a Pedagogia Crítica ou Sociocultural (VEIGA, 2006).

De acordo com Veiga (2007), a partir de 1974, vários estudiosos se voltaram para analisar criticamente a educação, empenhados em denunciar o caráter reprodutor da escola. Ao procurar a superação do escolanovismo e do tecnicismo, surge a Pedagogia Crítica ou Sociocultural propondo a formação de um tipo de homem socialmente determinado para cumprir um papel na luta pela transformação histórica, comprometido com os interesses das camadas economicamente menos favorecidas.

A Pedagogia Crítica está empenhada em que a escola funcione bem e preocupada em resgatar a sua função primordial: ensinar. Agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade. (...) A Didática, no bojo da Pedagogia Crítica, auxilia no processo de politização do futuro professor contribuindo para ampliar a sua visão quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com nossa realidade educacional (VEIGA, 2007, p. 78).

Nesse momento, é colocada em pauta não somente a seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados, mas também a questão dos métodos e técnicas de ensino, considerando que os métodos mais apropriados para esse enfoque da Didática pressupõem, de acordo com Veiga (2007),

- a) em primeiro lugar, que o aluno seja o sujeito ativo do seu processo de aprendizagem;
- b) em segundo lugar, que desenvolvam a criticidade através da explicitação das contradições que permeiam o processo ensino-aprendizagem e da explicação e compreensão das questões que precisam ser resolvidas e quais conhecimentos são necessários para resolvê-las;
- c) e em terceiro, é a criatividade manifestada pelos educandos através da capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (Saviani, 1983, *apud* VEIGA 2007). E a fase da expressão elaborada considerando o ponto culminante do processo educativo (Veiga, 1989, *apud* VEIGA 2007, p. 78).

Os métodos, fundamentados na relação recíproca entre professor e aluno, aluno e aluno, e que podem ser utilizados pelo professor de forma consciente e permeados pela intencionalidade, deixam de dar ênfase exclusiva à ação docente para oportunizar a participação do aluno. Cabe ao professor adotar uma postura crítica sobre o que pretende de sua prática pedagógica e qual a melhor forma de realizá-la.

Com a Pedagogia Crítica ou Sociocultural, a técnica passou a, conforme Veiga (2006, p. 10), “servir aos propósitos da transformação social, funcionando como um fórum de participação, com vistas à formação da consciência de classe”.

Diferenças individuais sempre existiram e sempre existirão. A homogeneização de turmas é um conceito que foi sendo desmistificando ao longo das últimas décadas. Amaral (2006) mostra que a heterogeneidade das turmas é um fato que se deve não somente às diferenças intelectuais, mas também às diferenças socioeconômicas, à forma como vive e é constituída a família, aos valores, às crenças, às diferentes formas de educar, de interpretar e respeitar as regras sociais.

A autora afirma que alunos são, sim, *diferentes* entre si e a maneira como tratamos os *diferentes* pode levar a resultados desejáveis ou indesejáveis. Ela sugere o *acompanhamento individualizado* (grifos da autora) para identificar as dificuldades individuais. Uma vez identificadas as dificuldades individuais, “uma ótima estratégia de ensino é a formação de Grupos de Trabalho ou o nosso conhecido Trabalho de Grupo” (AMARAL, 2006, p.55).

Em seguida, serão apresentadas as sugestões de como organizar didaticamente atividades a serem feitas em grupo, sob a ótica de diferentes autores.

Alguns estudos sobre trabalho em grupo

A literatura didática tem-nos apresentado algumas discussões sobre o Trabalho em Grupo, proporcionando alguns fundamentos para a sua aplicação. Recorremos aos autores Antunes (1998), Anastasiou e Alves (2003), Masetto (2003), Idáñez (2004) e Lima (2005) para conhecer os princípios e as orientações por eles observadas na utilização do trabalho em grupo na sala de aula universitária.

Inicialmente decidi por Antunes (1998), que afirma que as técnicas de Dinâmica de Grupo não devem ser aplicadas apenas para criar um modelo novo ou diferenciado de ensino.

Devem ser aplicadas quando se busca estabelecer em bases definitivas uma filosofia formativa que se pretende imprimir na escola ou empresa; quando se descobre, nas pessoas envolvidas no processo, um estado de espírito para aceitarem uma inovação como resposta à necessidade e ao desejo de se conhecerem melhor; e finalmente, quando se acredita que uma técnica, seja ela qual for, não representa uma “poção mágica” capaz de educar pessoas e alterar comportamentos, mas somente uma estratégia educacional válida na medida em que se insere em todo um processo, com uma filosofia amplamente discutida e objetivos claramente delineados (ANTUNES, 1998, p.17).

Para o autor, a aplicação de qualquer técnica pressupõe a *formação de grupos de quatro a dez elementos*, dependendo do número total de participantes, e *que existam fatos científicos ou experiências a ‘conhecer, avaliar ou investigar’* (grifos do autor). Ele assevera que existem técnicas específicas para o conhecimento, outras para a avaliação e algumas para investigação.

Antunes (1998) observa que, na escola, as técnicas pedagógicas devem ser alternadas com aulas expositivas, podendo ser aplicadas na sala de aula, num galpão ou mesmo numa área aberta. O autor assegura que as técnicas pedagógicas contribuem para

a criatividade, desinibição, coerente avaliação dos progressos, fixação dos conhecimentos adquiridos e, principalmente, favorecimento e fortalecimento da formação da personalidade do envolvido, na medida que o inserem positivamente em um grupo de trabalho ou de estudo (C. ANTUNES, 1998, p. 20).

Anastasiou e Alves (2003) afirmam que o professor, ao propor um Trabalho em Grupo, precisa dominar o processo, conhecer e preparar todas as etapas. O Trabalho em Grupo exige tão ou mais do docente do que a preparação de uma tradicional aula expositiva ou de uma aula expositiva dialogada.

É fundamental sua organização, sua preparação cuidadosa, o planejamento compartilhado e mutuamente comprometido com o aluno que, como sujeito de seu processo de aprendiz, atuará ativamente; assim, os objetivos, as normas, as formas de ação, os papéis, as responsabilidades, enfim, o processo e o produto desejados devem estar explícitos, compactuados (ANASTASIOU e ALVES, 2003, p. 75).

Destaco, a seguir, algumas das orientações dadas pelas autoras para os docentes interessados em promover mudanças:

I. É preciso desenvolver a habilidade de *conversar* para estabelecer os objetivos e as etapas de forma clara. Além disso, o professor precisa estar alerta e disponível, conversando e acompanhando os processos e os grupos na sala de aula;

II. Inicialmente, restringir as discussões aos pequenos grupos, expondo menos cada aluno, até que ele se solte nesse tipo de atividade;

III. Distribuir papéis para os membros do grupo, situando-os como articuladores da consecução dos objetivos. Participar de atividades grupais permite o desenvolvimento de uma série de papéis que auxiliam na construção das habilidades necessárias no desempenho do papel profissional para o qual o aluno se prepara na universidade. Quanto aos papéis, as autoras destacam que a visão do líder autoritário e pleno de poder é hoje questionada.

Cada vez há menos espaço para a afirmação de lideranças carismáticas, oriundas do culto à personalidade na era individualista da qual emergimos. Dos líderes de hoje e de amanhã será exigida uma peculiar habilidade para conviver com a pluralidade das expectativas humanas e que demonstrem capacidade em administrar conflitos que surjam nas relações interpessoais (Osório, 2003, *apud* ANASTASIOU e ALVES 2003, p. 77).

Com relação à distribuição de papéis, as autoras observam que o clima de trabalho é fundamental para a consecução dos objetivos. Para tanto, orientam no sentido de estabelecer processos de parceria nos grupos uma vez que, habitualmente, são necessárias contribuições no sentido de coordenar a participação de todos, controlar o tempo, registrar os dados, sintetizar, expor os resultados e avaliar o processo. Tais funções exigem que haja um coordenador, um cronometrista, um secretário, um relator, um expositor e outros mais na realização do Trabalho em Grupo.

Quanto à definição dos papéis, Anastasiou e Alves (2003) dizem que

pode ser feita por escolha, indicação, sorteio, rodízio ou outro critério. É importante que a descrição dos papéis esteja clara para todos, o que facilita o desempenho, podendo-se iniciar com a indicação do professor e, depois, paulatinamente, deixar aos grupos a escolha, a indicação ou a eleição. Variar o desempenho de papéis auxilia principalmente os alunos com dificuldades em processos interativos. (...) Um elemento auxiliar é, reiteramos, a reflexão de que a sala de aula é o lugar onde o erro não fere, pois é o espaço no qual as aprendizagens podem ser sistematizadas, sob a mediação do professor e dos colegas (p. 78).

Conduzido de forma clara, sistematizada, com cada membro do grupo responsabilizando-se pelo seu desempenho pessoal, fazendo as leituras preliminares, cumprindo o papel que lhe foi destinado, respeitando os colegas e as regras estabelecidas previamente, o Trabalho em Grupo possibilita, para Anastasiou e Alves (2003), um contínuo crescimento pessoal e global ao professor e aos alunos.

Atribuindo à “técnica” o sentido dado no Dicionário Larousse Cultural, ou seja, ‘o conjunto de recursos e meios materiais utilizados na confecção de uma arte’, Masetto (2003) aborda as técnicas possíveis de serem utilizadas na sala de aula para colaborarem com a aprendizagem. Denominando de “estratégia” os meios que o professor utiliza em aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, o autor afirma que as estratégias para a aprendizagem

“constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz” (p. 86), seja a organização do espaço sala de aula, a preparação do material a ser utilizado, o uso de dinâmica de grupo ou outras atividades pedagógicas quaisquer.

Ponderando ser essencial no conceito de técnica a característica da *instrumentalidade*, Masetto (2003, p. 86) diz que “todas as técnicas são instrumentos e como tais necessariamente precisam estar adequadas a um objetivo e ser eficientes para ajudar na consecução deste”. Isto significa que o docente precisa dominar diferentes técnicas.

1. Como no processo de aprendizagem trabalhamos com vários objetivos (de conhecimento, de habilidades e competências afetivo-emocionais e de atitudes ou valores), é lógico que tenhamos de usar múltiplas técnicas.
2. Cada grupo de alunos ou cada turma ou cada classe são diferentes uns dos outros. Para o mesmo objetivo, determinada técnica pode ajudar um grupo e não servir para outro pelas mais diferentes razões, por exemplo, devido ao turno em que acontece a aula (manhã, tarde ou noite), à composição do grupo, à energia pessoal do professor, ao estado físico ou motivacional do aluno, ao clima estabelecido na classe.
3. Elas são um forte elemento de atuação sobre a motivação dos alunos, assim como a necessidade de se propor claramente os objetivos a serem alcançados. (...) a variação das técnicas permite que se atenda a diferenças individuais existentes no grupo de alunos da turma: enquanto uns aprendem mais ouvindo, outros aprendem mais debatendo, dialogando, outros ainda realizando atividades individuais ou coletivas durante o tempo da aula.
A variação de técnicas favorece o desenvolvimento de diversas facetas dos alunos: por exemplo, se um curso todo é dado sob forma de aulas expositivas, não estará desenvolvendo a habilidade de trabalhar em grupo, de se expressar, de resolver problemas, apesar de estar desenvolvendo a capacidade de ouvir e receber informações (MASETTO, 2003, p. 87-88).

Um outro ponto importante destacado por Masetto (2003) refere-se às atitudes que se espera do professor em relação às técnicas: que conheça várias técnicas e tenha domínio do seu uso; que seja capaz de promover adaptações, modificando-as naquilo que for necessário; que seja capaz de criar novas técnicas que melhor respondam às necessidades dos alunos.

Para análise e discussão em seu trabalho, o autor organiza as técnicas em três grupos: técnicas que são usadas em ambientes presenciais e universitários; técnicas usadas em ambientes reais de profissionalização e técnicas presentes em ambientes virtuais.

Na apresentação das técnicas usadas em ambientes presenciais, Masetto (2003) sugere algumas que podem dar sustentação a uma disciplina durante um semestre ou ano. Ao analisar as Dinâmicas de Grupo, ele observa que são técnicas coletivas que deverão trazer algumas vantagens diferentes das técnicas usadas para aprendizagens individuais, apresentando para elas alguns objetivos. Dentre eles, destaca a capacidade de estudar um problema em equipe; de discutir e debater, superando a simples justaposição de idéias; de aprofundar a discussão de um tema, chegando a conclusões.

Outros objetivos explicitados pelo autor envolvem a ampliação da flexibilidade mental mediante o reconhecimento da diversidade de interpretações sobre o mesmo assunto; a oportunidade de desenvolver a participação em grupos, a verbalização, o relacionamento em equipe e a capacidade de observação e crítica do desempenho grupal.

Masetto (2003) acrescenta, também, a confiança na possibilidade de aprender com os colegas (além do professor) e valorizar os feedbacks que eles podem lhe oferecer para a aprendizagem. Por último, a valorização do trabalho em equipe, hoje uma das exigências para a atividade de qualquer profissional.

Prosseguindo em sua análise, o autor tece algumas considerações sobre a forma como o Trabalho em Grupo vem sendo historicamente aplicado: “na maioria das vezes os professores ‘mandam’ que os alunos façam uma atividade em grupo” sem se preocupar se os alunos conhecem as regras básicas para o desenvolvimento de uma atividade grupal. Quando as atividades não agradam, o professor é o primeiro a dizer: “É, trabalho em grupo não adianta mesmo. O melhor é dar aula expositiva” (MASETTO, 2003, p. 111).

As regras básicas para o bom funcionamento de um grupo às quais Masetto (2003) se refere são:

- Todos os participantes devem ter muita clareza sobre qual é o objetivo do Trabalho em Grupo; onde se pretende chegar.
- Que sejam distribuídas funções entre os participantes: um coordenador, um relator e um cronometrista.
- Que cada membro do grupo se disponha a ouvir os colegas.
- Que as idéias principais e as conclusões do Trabalho em Grupo sejam registradas em relatório por escrito ou em outra forma.

Se observadas e colocadas em prática, segundo o autor, as regras contribuirão para que o trabalho em grupo seja muito eficiente e eficaz e ajudarão de modo significativo a aprendizagem, “a ponto de os alunos se motivarem a se preparar anteriormente para não perdê-las” (p. 112).

O Trabalho em Grupo pode ser desenvolvido com a utilização de várias técnicas diferentes que podem ser combinadas, recriadas, adaptadas e reinventadas sempre que forem utilizadas. É preciso ter cuidado para que a técnica escolhida seja adequada aos objetivos que se pretende alcançar. Idáñez (2004) aponta alguns critérios a serem observados na definição da técnica que melhor se adapte a cada trabalho: os objetivos que o grupo tem em vista; o

grau de maturidade e treinamento dos componentes do grupo; o tamanho do grupo; o ambiente físico; as características do meio externo e dos membros do grupo; a capacidade do coordenador do grupo.

Para que os objetivos do Trabalho em Grupo sejam alcançados de forma eficaz é preciso considerar alguns pontos. Para Idáñez (2004), é importante observar que as técnicas de grupo

- devem ser adaptadas, recriadas ou combinadas com outras técnicas de acordo com o problema colocado, o perfil das pessoas que integram o grupo e as circunstâncias com as quais o grupo se depara, não devendo ser aplicadas de acordo com a forma e procedimento exatamente como foram sugeridas ou elaboradas.
- deve-se evitar usá-las de maneira rotineira;
- devem ser usadas com objetivos claros e definidos;
- é indispensável que exista no grupo uma atitude de cooperação e de consciência de grupo para que as técnicas grupais se convertam num instrumento de ajuda ao grupo, tornando-lhe possível explorar ao máximo suas potencialidades. O “nós” deve sobrepujar o “eu”;
- é preciso que exista no grupo uma atmosfera cordial e democrática que estimule a participação. Caso não exista um clima favorável, será necessário criá-lo ou possibilitá-lo (para isso também existem dinâmicas), pois, do contrário, as pessoas se verão obrigadas a trabalhar em grupo por exigência de uma técnica, mas sem as condições mínimas para conseguir produtividade e satisfação;
- é importante que o professor detenha alguns conhecimentos sobre dinâmica de grupos para compreender melhor alguns dos fenômenos, processos e situações que vão aparecendo no grupo à medida em que a atividade vai sendo desenvolvida;
- e, finalmente, conhecer o grupo como tal e seus membros em suas potencialidades e possibilidades ajudará em grande parte a empregar as técnicas grupais com a maior eficácia possível.

Para Idáñez (2004), alguns princípios são básicos para que um grupo seja capaz de realizar as atividades de maneira mais efetiva e gratificante possível. Entre os princípios, ela destaca a importância de uma atmosfera grupal favorável; de relações interpessoais que facilitem a confiança e a comunicação no grupo, de forma a inibir a intimidação; que sejam estabelecidos acordos prévios sobre a participação e o modo como os problemas que forem surgindo sejam resolvidos. A autora destaca, ainda, a importância da liberdade do grupo em definir os objetivos do trabalho e decidir as formas mais adequadas para realizá-lo.

A disposição de ânimo, tom ou sentimento que se difunde entre os componentes de um grupo relaciona-se com a atmosfera grupal. Idáñez (2004) afirma que esse clima ou tonalidade emocional do conjunto faz com que a atmosfera do grupo seja amistosa ou hostil, fria ou calorosa, rígida ou cordial, harmoniosa ou irritada, equilibrada ou agressiva. O ambiente físico, o sentimento de igualdade e redução da intimidação, a forma de iniciar a reunião são fatores que podem ajudar ou não a criar uma boa atmosfera para a realização de um trabalho produtivo e gratificante.

Mais de 70% de nossas atividades diárias envolvem alguma forma de comunicação, seja verbal ou não-verbal (falar, ouvir, ler, escrever...). Para a autora, quanto melhor a comunicação, maiores serão as garantias para um bom trabalho em grupo. Para tanto, os membros do grupo precisam ter a capacidade de transmitir suas idéias e seus sentimentos aos outros membros bem como perceber as idéias e os sentimentos dos outros membros. A coesão de um grupo, o comportamento cooperativo e as decisões coletivas dependem em grande parte da comunicação que existe no grupo, de sua natureza e amplitude.

Quanto à participação e espírito de grupo, Idáñez (2004) diz que o êxito e o bom funcionamento de um grupo dependem em grande parte do grau de participação dos membros. Participar, diz a autora, é muito mais do que intervir por meio da palavra; é sentir o grupo como algo próprio. É a inclusão pessoal e psicológica de cada um dos indivíduos nos assuntos do grupo. Um dos aspectos mais importantes que um professor deve levar em conta ao propor trabalho em grupo é como conseguir uma boa participação de todos.

O sentimento de igualdade entre os membros deve ser real e independente das naturais diferenças entre as pessoas que integram um grupo. Idáñez (2004) sugere procurar chegar-se a uma estrutura grupal o mais democrática e participativa possível. As tarefas de coordenar, cronometrar, registrar, expor, devem ser rotativas no grupo permitindo o crescimento de todos os membros.

Continuando, a autora afirma ser necessário que haja uma clara definição e formulação dos objetivos que se tem em vista, para existir uma boa ação de grupo. Quando todos os membros do grupo participam direta e ativamente na definição dos objetivos, fomenta-se em cada membro o sentido de pertença, a consciência coletiva e o sentimento do “nós”, imprescindível ao bom funcionamento grupal.

Um Trabalho em Grupo deve ter um planejamento, um programa de ação, além de definir seus objetivos. A aplicação desse programa deve ser flexível se novas necessidades ou circunstâncias surgirem. Deve-se evitar a rigidez de regulamentações ou normas, pois estas perdem seu valor quando dificultam a tarefa do grupo. Idáñez (2004) afirma que um grupo não deve só tomar decisões, mas também contemporizar e procurar satisfazer os interesses e apreciações dos participantes. A decisão por consenso é a que resulta de um esforço para se chegar a um acordo ou postura relativa, na qual se procura colher opiniões, sugestões e propostas diferentes, incluindo os interesses e motivações não coincidentes.

O processo é constituído pela forma de trabalhar do grupo, as atitudes e reações dos seus membros, o tipo de comunicação existente, os papéis, a participação e tipo de interação que se dá, os fenômenos e situações que se produzem em seu seio, entre outros fatores. Por isso, o grupo deve prestar atenção tanto ao que faz, como à forma de fazê-lo. Além disso, para que haja um bom aproveitamento, deve existir uma avaliação contínua, tanto da produtividade e do rendimento como do processo, para que os membros saibam em que grau está avançando em direção aos objetivos propostos. Isto permitirá a introdução das mudanças necessárias nos momentos oportunos.

Recorri, também, a Idáñez (2004) para melhor compreender as técnicas grupais. A autora as classifica em três grandes classes. Para cada classe, ela apresenta diferentes sugestões, não sendo aqui apresentadas porque o objetivo deste trabalho não é o aprofundamento nas atividades propriamente ditas. As classes são:

- a) as de *iniciação grupal*, cujo objetivo é propiciar o conhecimento mútuo, a integração e desinibição no grupo;
- b) as de *produção grupal*, que são orientadas a organizar o grupo para uma tarefa específica, de forma mais eficaz e produtiva possível;
- c) as de *medição e avaliação grupal*, projetadas para avaliar permanente ou periodicamente os processos que o grupo está vivendo.

Enquanto houver necessidade de comunicação, de interação, de relacionamento visando à harmonia, sinergia e produtividade, haverá a necessidade da aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, encontrei em Oliveira Júnior (*apud* LIMA, 2005) que

não há mais dúvida alguma que a figura do professor especialista em retórica entrou em colapso e que o verdadeiro mestre não é o que ensina, mas sim o que ajuda o aluno a aprender. Se já era difícil manter os alunos sentados, ouvindo uma extensa explanação sobre um tema completamente fora do seu esquema de assimilação numa época de baixa tecnologia, o que dizer de um mundo onde o mesmo professor compete diariamente com a TV a cabo, com a Internet, com o telefone celular e com tantas outras formas de distribuição de informação. A Dinâmica de Grupo tem sido a resposta para a grande maioria dos profissionais de ensino que estão preocupados com o desenvolvimento humano e não com a transmissão de conteúdo (p. 12).

Reafirmando o que foi dito, no decorrer desta pesquisa pude notar que expressões como dinâmica de grupo, trabalho em/de/com grupo e trabalho em equipe têm sido empregadas, freqüentemente, com o mesmo significado. Lima (2005, p. 50) diz que “a partir do curso primário, até ao curso superior, nas escolas, abandona-se a aula expositiva, para substituí-la pelo trabalho em equipe, a partir de uma situação-problema”. O autor adverte que onde ordens não devem ser discutidas, mas sim, obedecidas cegamente, não se deve usar o trabalho em equipe para evitar aspirações que não se podem realizar.

Apontando diferentes tipos de reuniões, como conferência, fórum, painel, simpósio, oficina de trabalho (workshop), mesa-redonda, círculo de estudo, assembléia, o autor afirma que seja qual for o tipo de reunião, o objetivo principal é levar todos à participação. Assim, cada um dos tipos apontados deve desenvolver-se em várias fases para que cada participante, em algum momento, possa dar a sua contribuição.

Lima (2005) considera a existência de algumas condições prévias que os participantes devem aceitar, sem as quais é impossível o trabalho em grupo. Dentre elas, destacam-se: cada membro do grupo deve fazer concessões; ninguém deve impor ao grupo um ponto de vista; as diferenças de níveis devem ser superadas: a heterogeneidade é um privilégio para o exercício da solidariedade; é preciso não confundir liderança com dominação, nem participação com dominação de grupo; o grupo deve fazer a conclusão final.

Observa-se, nessas condições, a necessidade imperiosa de respeito aos outros membros do grupo, já que é necessário renunciar à imposição das próprias idéias, mas nunca à participação. Esse equilíbrio que, como diz o autor, exige solidariedade, requer também sintonia fina, bem ajustada entre os membros que se deixam guiar mais pelo espírito de colaboração do que de competição.

Dando continuidade às suas reflexões, o autor considera que um grupo atingiu a maturidade quando progride com eficiência em direção ao objetivo. Essa eficiência se revela, por exemplo, no gasto mínimo de tempo com detalhes irrelevantes e em esforço mínimo dispendido na organização do trabalho. A melhoria da produtividade do grupo se dá através da evolução da qualidade de participação de cada membro, que deve renunciar à manipulação e aceitar a expressão de opiniões diferentes das suas.

Para Lima (2005), outro aspecto do amadurecimento do grupo diz respeito à comunicação. Quando há alto grau de comunicabilidade, com espontaneidade e originalidade na solução dos conflitos, pode-se dizer que o grupo está maduro. Também é importante que o enfrentamento da realidade se dê objetivamente, através da análise de fatos, para se identificar objetivos com clareza e agir com método.

É surpreendente a quantidade de situações que indicam que um grupo atingiu um alto grau de desenvolvimento, pois, além das já citadas nos parágrafos anteriores, Lima (2005) ainda apresenta outras situações, como: o grupo permite a liderança dos mais aptos, fazendo variar a coordenação; distribui o trabalho de acordo com as aptidões de cada membro do grupo; cuida de cada um dos seus membros como se fosse condição de sua sobrevivência. Dessa forma, equilibra-se a produtividade com o bem-estar do grupo e evitam-se situações que destruam sua unidade, superando, com decisão, os impasses da vida grupal.

Do ponto de vista do relacionamento pessoal, é importante que cada participante procure travar relações com todos, ouça atentamente os colegas e discorde, quando for o caso, com elegância e bom humor, sem desqualificar pontos de vista contrários ao seu. Além disso, afirma Lima (2005), é necessário obedecer às regras estabelecidas e auxiliar o líder na condução do grupo, sem esquecer que se espera que cada membro esteja disposto a assumir a liderança quando solicitado. Por fim, se considerar-se inapto a contribuir para o trabalho em equipe, deve retirar-se do grupo e não obstruir os trabalhos.

Neste Capítulo apresentei a contribuição de vários autores que apresentam sugestões para a proposição de trabalho em grupo na sala de aula. Recorri a alguns deles para subsidiar a análise dos dados.

Por se encontrarem reunidos num só trabalho, decidi manter aqueles que não foram usados na análise devido à importância da sua contribuição como fonte de pesquisa. Caberá ao leitor decidir em qual autor irá se apoiar para elaborar as etapas de um trabalho em grupo, podendo até, mesclando as sugestões de diferentes autores citados, criar o seu modo próprio de trabalhar.

Nesse sentido, retomo a perspectiva vigotskiana de que o desenvolvimento humano ocorre do social para o individual, ou seja, do plano intersubjetivo para o plano intrasubjetivo, cuja concepção fundamental traz à reflexão a idéia de que o conhecimento não se dá a partir da interação direta sujeito-objeto. Para Vigotski (2002), a interação é mediada por instrumentos e signos.

Pensar o trabalho em grupo numa visão vigotskiana, proposta defendida nesta investigação, é atribuir ao professor e aos colegas o papel de mediadores da apropriação do conhecimento, pelo aluno.

No capítulo seguinte apresento, de forma detalhada, a pesquisa empírica com a descrição e análise dos dados.

Este estudo foi realizado no Curso de Pedagogia da FESURV - Universidade de Rio Verde. Considero esta pesquisa como estudo de caso qualitativo. Segundo Stake (*apud* ANDRÉ, 2005, p. 16), “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Para o autor, a questão fundamental é o que se aprende ao estudar o caso.

Ao explicar o pensamento de Stake sobre o conhecimento gerado pelo estudo de caso, Merriam (*apud* ANDRÉ, 2005, p. 16) afirma que os resultados encontrados são mais concretos, mais contextualizados, mais voltados para a interpretação do leitor e são baseados em populações de referência determinadas pelo leitor.

Merriam (*apud* ANDRÉ, 2005) cita quatro características que são essenciais num estudo de caso qualitativo: particularidade, descrição, heurística e indução.

Particularidade significa que o estudo de caso focaliza uma situação, um programa. O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa. É, pois, um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos, questões que emergem do dia-a-dia.

Descrição significa que o produto final de um estudo de caso é uma descrição (...) completa e literal da situação investigada. Também significa (...) “interpretar o sentido de dados demográficos e descritivos em termos de normas e costumes culturais, valores da comunidade, atitudes e noções profundamente estabelecidas e assim por diante”.

Heurística significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado.

Indução significa em grande parte, os estudos de casos se baseiam na lógica indutiva. “Descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese bem definida caracteriza o estudo de caso qualitativo” (ANDRÉ, 2005, p. 17-18).

Este trabalho teve o propósito de investigar o trabalho em grupo, considerando as questões que emergem no cotidiano da sala de aula, bem como ao que o Curso de Pedagogia/FESURV tem representado, não somente na formação de professores para vários municípios localizados na região de abrangência da FESURV, bem como entre os cursos de Pedagogia existentes em Goiás.

Além do que, a demonstração dos resultados obtidos na pesquisa realizada no campo empírico, apresentada neste capítulo de forma descritiva (descrição) e analítica, propiciou descobertas que me permitiram compreender, de forma singular, os resultados

advindos desta investigação (indução/heurística), todas essas características de um estudo de caso qualitativo.

A trajetória metodológica

Esta pesquisa foi desenvolvida como um estudo de caso qualitativo, cujas características foram citadas nos dois últimos parágrafos anteriores.

Os critérios norteadores da escolha do Curso de Pedagogia da Universidade de Rio Verde/FESURV relacionam-se ao papel que a universidade representa para a população que usufrui dos seus serviços educacionais, cuja área de abrangência é bastante expressiva; bem como pelo significativo papel que o Curso de Pedagogia vem representando, há 35 anos, na formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na região de influência da universidade.

A pesquisa empírica foi realizada no decorrer do ano de 2007, compreendendo a análise do PPP e dos planos de ensino; aplicação de questionários para os professores e para os alunos; e realização de grupos focais, também com professores e alunos.

O estudo foi feito em etapas que foram sendo realizadas concomitantemente. Primeiro falei com o Diretor para pedir consentimento para que a investigação fosse realizada no curso. Ele não só autorizou como também se dispôs a colaborar, disponibilizando o PPP e os planos de ensino para que eu pudesse analisá-los.

O Diretor prontificou-se, também, a mobilizar os professores a participarem da pesquisa. Foi ele quem entregou e recolheu o questionário que foi aplicado, cujo modelo encontra-se em anexo. Nesse período, 2007, eram 18 os professores que atuavam na sala de aula do curso: uma Doutora, uma Doutoranda, quatro Mestres, seis Mestrandas e seis Especialistas. Todos receberam um questionário.

Três professores não devolveram o questionário. Os professores que responderam, pertencem à faixa etária entre 27 e 53 anos, com experiência de trabalho na FESURV variando entre um e 21 anos. Quanto ao gênero, dos 18 professores apenas cinco eram homens. Do ponto de vista estatístico, os questionários preenchidos correspondem a 83,3% do número de professores do curso, no período em que a pesquisa foi realizada. Enquanto isso ocorria, eu analisava o PPP do curso e os planos de ensino.

O PPP do curso apresenta a concepção de professor mediador (teoria histórico-cultural de Vigotski), facilitador da aprendizagem. O professor deve ser capaz de outorgar para o aluno o papel de construtor do próprio conhecimento, capaz de dar sentido a sua formação, por meio de uma ação educacional que tem como eixo central, o ensinar e o aprender. Não consta no PPP a indicação para que o trabalho em grupo seja utilizado na sala de aula.

Na seqüência, direcionei as minhas atenções para a análise dos planos de ensino disponibilizados pelo Diretor da Faculdade de Pedagogia, um total de 43, incluindo neles alguns planos correspondentes a disciplinas da matriz curricular em fase de extinção.

O plano de ensino é um roteiro organizado das unidades didáticas que serão trabalhadas durante um semestre ou ano. Para que se constitua em eficiente instrumento de ação, o plano de ensino precisa ser muito bem pensado e muito bem redigido. As diretrizes precisam ser claras, práticas e objetivas.

Como documento escrito, um plano de ensino apresenta, segundo Libâneo (2000), a seguinte estrutura:

justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos; conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividades do professor e dos alunos). (p. 232)

O desenvolvimento metodológico de objetivos e conteúdos estabelece a linha que deve ser seguida no ensino (atividade do professor) e na assimilação (atividade do aluno) da matéria de ensino. Ao preencher este item do plano de ensino, o professor estará respondendo às seguintes questões: que atividades os alunos deverão desenvolver para assimilar este assunto da matéria, tendo em vista os objetivos? Que atividades o professor deve desenvolver de forma a dirigir sistematicamente as atividades dos alunos adequadas à matéria e aos objetivos? (p. 238)

Ao analisar os planos de ensino dos professores encontrei diferentes propostas metodológicas para o desenvolvimento dos objetivos e conteúdos: atividades escritas, tabelas, simulações, provas, testes, exercícios; análise de dados; análise de provas elaboradas pelos alunos e outros professores; análise de relatos de experiências vivenciadas por algumas unidades escolares; debates; dinâmica de grupos; discussões; dramatização; entrevistas; estudo de caso; estudo dirigido; estudo e análise de textos; exposição dialogada; exposição oral.

Outras propostas metodológicas foram, também, encontradas: filmes; leitura, produção e análise de livros e textos; música; painéis; palestras; parlamento aberto; pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo; pesquisa; plenárias; questionamentos; reportagens; resenha; seminários; situações-problema; tabelas; técnicas; trabalhos em dupla; trabalhos em grupo; trabalhos individuais.

Dentre as atividades mencionadas, várias delas podem ser feitas em grupo, dependendo da proposta do professor: debate, dinâmica de grupo, dramatização, painéis, seminários, etc. O trabalho em grupo foi encontrado em trinta e, seminário, em 24 planos de ensino.

No segundo semestre de 2007 o questionário foi aplicado para os acadêmicos. Na aplicação e compilação dos dados coletados, contei com a ajuda de uma aluna do sétimo período do Curso de Pedagogia, bolsista do PIBIC/Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/FESURV, disponibilizada pela coordenação deste mestrado.

Ela foi de sala em sala aplicando e recolhendo o instrumento de pesquisa: um questionário para cada aluno. Nesse sentido, a colaboração dos professores foi fundamental porque, além de ceder parte da sua aula para que o questionário fosse aplicado, ainda ajudavam a esclarecer o objetivo do trabalho motivando os alunos a preencherem o questionário.

Naquele semestre, a Faculdade de Pedagogia contava com 182 alunos matriculados, distribuídos por períodos, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos alunos de acordo com o período em que se encontravam matriculados, no segundo semestre de 2007.

Pedagogia	Nº. alunos matriculados	Alunos que responderam o questionário	
		Em números	%
8º. período*	20	20	100
7º. período**	16	08	50
6º. período	14	11	78,5
5º. período	17	15	88,2
4º. período	35	21	60
3º. período	17	17	100
2º. período	44	35	79,5
1º. período	19	17	89,4
Total	182	144	79,12%

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados coletados.

Nem todos os alunos preencheram o questionário. Uns, porque não se interessaram em participar do processo; outros, porque não estavam presentes quando da aplicação do mesmo. Mesmo assim, o percentual de 79,12% de participação é considerado suficiente para atender aos objetivos do estudo.

Analisando os índices de abstenção - 50% dos alunos do sétimo período; 40% do quarto período; e, 20,5% do segundo período, não é possível determinar quem não estava

* Período correspondente à Matriz Curricular em processo de extinção.

** Idem

presente, nem quem se recusou a participar. Porém, de acordo com as informações prestadas pela aluna bolsista que aplicou o questionário, foram muitos os alunos que não quiseram se envolver na pesquisa.

Essa informação me fez levantar alguns questionamentos para os quais não tenho respostas: por que não quiseram participar? Seria por falta de interesse? Ou, falta de maturidade intelectual para compreender o significado de uma pesquisa? Por questões pessoais? Se por questões pessoais, que questões seriam essas? Mas isso corresponde ao tema para outra investigação, penso eu.

Em dezembro de 2007 foram realizados os grupos focais. No âmbito das abordagens qualitativas, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada. O grupo focal é uma das diferentes formas de se trabalhar com grupos.

A técnica do grupo focal como meio de pesquisa permite a criação de um campo interativo próprio a um determinado grupo que, apesar de estar focado em um tema, oferece a oportunidade de trocas e *insights*. Gatti (2005) afirma que o trabalho com grupo focal permite a compreensão dos processos de construção da realidade, das práticas cotidianas, das ações e reações diante dos fatos, os comportamentos e as atitudes. Para a autora, o grupo focal constitui-se uma

técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Para a utilização da técnica, a seleção dos participantes é feita de acordo com o tema em estudo, desde que eles tenham “alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal forma que a sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (GATTI, 2005, p.7)”.

A técnica do grupo focal foi escolhida por tratar-se de um procedimento que permite colher uma boa quantidade de informações em breve espaço de tempo. A técnica consiste em “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (Powell e Single, *apud* GATTI, 2005, p. 7).

O primeiro grupo focal foi realizado no dia 12 de dezembro, com alunos. Gatti (2005) orienta que um grupo focal deve ser formado por um mínimo de seis e o máximo de 12 pessoas. Considerando os oito períodos do curso, decidi então pedir a colaboração de um aluno de cada período. A aluna, bolsista do PIBIC, que me auxiliava percorreu novamente as

salas de aula explicando e perguntando quem se interessaria em participar da atividade. Dessa forma, foi selecionado um aluno de cada período do Curso de Pedagogia.

Seguindo a orientação de Gatti (2005), elaborei algumas questões para encaminhar o tema e fazer algumas intervenções no caso da discussão ficar repetitiva ou, mesmo, fugir dos objetivos do trabalho:

- Você gosta de trabalhar em grupo?
- O trabalho em grupo contribui para a aprendizagem?
- Como deveria ser articulado o trabalho em grupo na sala de aula?
- No contexto do trabalho em grupo, o que é ser bom professor para você?
- Você acredita que a realização do trabalho em grupo na sala de aula universitária contribui para a formação de profissionais colaborativos?
- Como fazer para que as atividades em grupo tornem as pessoas mais colaborativas?
- Até que ponto os alunos trabalham realmente em grupo ou legitimam a idéia de que, para formar um grupo, basta simplesmente acrescentar nomes a um determinado projeto?
- Diante do que foi discutido, alguém se lembrou de algo sobre o tema que não foi abordado? O quê?

Poderia ter aproveitado esse momento para esclarecer o sentido de “colaboração” que defendo nesta investigação, porém fiquei com receio da discussão ficar muito centralizada nesse conceito, não fluindo para as outras questões do cotidiano da sala de aula.

A próxima providência a ser tomada era definir um local apropriado. As orientações de Gatti (2005) me deixaram apreensiva quanto à forma e à qualidade da gravação. Decidi por contratar uma gravadora da cidade, certa de que essa atitude garantiria o sucesso da gravação. Ledo engano!

Na data marcada a atividade foi realizada. Compareceram sete alunos, número considerado bom por Gatti (2005). Além da gravação em áudio, contei com as contribuições da aluna, bolsista do PIBIC, e da minha filha, para fazer as anotações.

Em dado momento, quando a discussão já estava bem acalorada, houve uma queda de energia. Não demorou muito, a energia voltou oportunizando a continuidade do trabalho. Eis que, de repente, o responsável pela gravação interrompeu a discussão para comunicar a perda total da gravação.

Foi uma decepção total! Os alunos ficaram alvoroçados, inconformados mesmo. Estavam empolgados. Eu, então, nem tenho palavras para expressar meus sentimentos naquele momento.

Foi dos alunos a sugestão de realizarmos a atividade novamente, prontamente acatada pelo proprietário da gravadora que estava constrangido com o fato. Mesmo podendo contar com os registros escritos, acatei a idéia e o novo grupo focal foi marcado para o dia 13 de dezembro.

Na data marcada, o grupo focal foi realizado sem incidentes. Além da aluna que me apoiava, pude contar com a contribuição de uma colega de trabalho, também mestranda. Iniciei a atividade retomando as idéias que haviam sido registradas por escrito. Concordando com o que foi lido, os alunos deram prosseguimento à discussão.

Um fato que considero digno de menção aconteceu quando eu estava me preparando para fazer os agradecimentos finais. Num *insigth*, uma pergunta me ocorreu: é possível resumir numa palavra o sentimento que aflora em nós quando realizamos um trabalho em grupo? Satisfação; soma; algo novo; dever cumprido; interação; frustração; aprendizagem; realização. Foram estas as palavras proferidas pelos alunos.

Completando a minha idéia, eu disse: Acabamos de realizar um trabalho em grupo, um trabalho coletivo, um trabalho colaborativo. Qual o sentimento de vocês?

As respostas foram importantes para este estudo: satisfação em poder colaborar; eu me sinto privilegiada; aqui foi realmente um grupo; a riqueza de conhecimentos que adquirimos ao trocar experiências e idéias; eu me sinto valorizada; passei a refletir como me comporto com o meu grupo.

O grupo focal com os professores ocorreu sem nenhum incidente e foi realizado no dia 11 de dezembro. Contei com a participação de seis professores e com a aluna bolsista do PIBIC para fazer as anotações.

Na condução do grupo focal com alunos e professores não precisei utilizar todas as questões que foram preparadas. Os assuntos foram surgindo naturalmente; vez ou outra eu fazia um encaminhamento ou alguma intervenção para favorecer as trocas.

As questões que preparei para utilizar com os professores, para assegurar que as discussões atingissem meus objetivos, foram:

- Até que ponto os alunos trabalham realmente em grupo ou legitimam a idéia de que, para formar um grupo, basta simplesmente acrescentar nomes de pessoas a um determinado projeto?

- Como os alunos articulam o trabalho em grupo na sala de aula?
- Alguém poderia relatar algumas experiências positivas de atividades realizadas em grupo?
- No entendimento de vocês, o trabalho em grupo contribui para a aprendizagem?
- O que fazer para que as atividades em grupo tornem as pessoas mais colaborativas?
- No contexto do trabalho em grupo, quem é o bom aluno?
- Ficou algum ponto a ser discutido sobre o tema? Qual?
- Quais os critérios utilizados para fazer a avaliação do trabalho dos alunos?

Como procedi com os alunos e, pelas mesmas razões, não informei aos professores o sentido de “colaboração” defendido neste trabalho.

Disse, também, aos meus colegas professores, a mesma pergunta final feita para os alunos: Acabamos de realizar um trabalho em grupo, um trabalho coletivo, um trabalho colaborativo. Qual o sentimento que aflora em cada um de vocês?

Participação; alegria de participar; respeito; aprendizagem; emoção. Todos os sentimentos foram resumidos na fala de uma professora, em uma só palavra: UNIÃO.

O trabalho de organização e análise dos dados

Questionários aplicados e grupos focais realizados, eu me vi diante de uma enorme quantidade de dados para analisar. A tarefa, a partir desse momento, consistiu em trabalhar separadamente com os dados coletados. Lüdke e André (1986) afirmam que, após a coleta dos dados

(...) o pesquisador já deve ter uma idéia 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 (p. 48).

A afirmativa das autoras se confirmou. Lentamente os dados foram sendo agrupados conforme a proximidade dos assuntos, daí emergindo as categorias usadas para a análise dos dados. As categorias foram definidas embasadas nas respostas aos questionários e nas falas emitidas nos grupos focais.

O trabalho realizado com as categorias de análise foi importante para a compreensão do trabalho em grupo, do ponto de vista da realidade. No entanto, para estabelecer relações com a prática educacional, foi preciso definir os teóricos que estariam associados ao conjunto das categorias de análise encontradas.

Primeiramente, procurei averiguar se, a princípio, as categorias de análise detectadas correspondiam, de fato, a uma interpretação que garantisse coerência com os resultados encontrados. Ao término desta averiguação, os resultados foram distribuídos, de acordo com os significados, em três categorias de análise: organização, participação e avaliação.

Posteriormente, os dados passaram por nova análise a fim de verificar a possibilidade de elaborar novos agrupamentos, realizar alterações, detectar aspectos ainda não incluídos e verificar novas relações. Nessa etapa, acrescentei a categoria colaboração, que já constava do referencial.

Somente então considerei as categorias de análise definidas, pois, de acordo com a temática, delinear os assuntos intrínsecos ao estudo. Conforme apontam Lüdke e André (1986, p. 43), “as categorias devem explicitar os propósitos da pesquisa”.

Considerando a perspectiva vigotskiana, após a qualificação a categoria participação foi substituída nominalmente por “mediação”.

Na seqüência deste estudo, vou trabalhar as categorias encontradas: organização, mediação, colaboração e avaliação.

Organização

Para ser desencadeado na sala de aula, o ensino é desenvolvido pelo professor por meio de certos procedimentos didáticos que são constituídos pelas várias formas de atuação do professor e dos alunos, tendo em vista a consecução dos objetivos de ensino. Atualmente a metodologia de ensino está assentada na relação entre o conhecimento e a experiência dos alunos; numa pedagogia diferenciada, capaz de promover o aprender a pensar e o aprender a aprender; e, também, no ensinar e praticar atitudes e valores na escola e na sala de aula (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003).

Para que isso seja alcançado, o ensino precisa ser organizado previamente pelo professor. Para Sant’anna e Menegolla (2002),

os procedimentos de ensino ou situações de experiência constituem-se pela indicação clara, objetiva, precisa das ações a serem vivenciadas pelos alunos e estabelecidas pelo professor e/ou alunos conforme organização integrada horizontal e vertical dos conteúdos e objetivos, seguidos de atividades de desenvolvimento e finalizando por atividades sintetizadoras.

O essencial é que (...) haja um encadeamento lógico do desempenho a ser executado pelo aluno, com indicação clara do “que” e “para que” (Sant’anna e Menegolla, 2002, p. 43-44).

Os planos de ensino analisados apresentam uma estrutura semelhante à sugerida por Libâneo (2000). Dentre as atividades previstas no desenvolvimento metodológico, constam diversas metodologias de ensino que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Foram apontadas pelos professores: trabalho em grupo; seminário; debate; tempestade de idéias; estudo dirigido; aula expositiva dialogada; técnicas pedagógicas; trabalho individual.

E mais: sistematização; discussão de textos; pesquisa; pesquisa bibliográfica; palestra; parlamento aberto; estudo de caso; resolução de situações-problema; filme; lista de exercícios; jornal; WEBQUEST^{*}; ferramentas do RIVED^{**}; entrevista; rubrica de avaliação; questionamentos; dramatização; leitura e produção de textos; resumo; leitura de livros.

Dentre as metodologias indicadas pelos professores nos planos de ensino, foi confirmada a utilização de atividades grupais na sala de aula da Faculdade de Pedagogia/FESURV. Apesar de pouco esclarecedoras, de acordo com os estudos feitos (Anastasiou & Alves (2003); Amaral (2006); Antunes (1998); Castanho (2000); Idáñez (2004); Lima (2005); Masetto (2003; 2007) e Veiga (2006; 2007), as orientações gerais dadas pelos professores aos alunos na proposição de um trabalho em grupo são demonstradas na Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição das respostas dos professores em relação às orientações dadas aos alunos na realização do Trabalho em Grupo.

PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES COLOCADAS PELOS 15 PROFESSORES	Nº.	%
O trabalho não deve ser fragmentado	11	73,33
Pesquisar em outras fontes	3	20
Leiam as instruções antes de iniciar a atividade, para tirar as dúvidas	1	6
Que haja interação/motivação	1	6
Todos devem participar das discussões	1	6

Obs: As porcentagens foram calculadas a partir do total de orientações encontradas e não a partir do número de professores.

* Webquest é uma atividade de aprendizagem que aproveita a imensa riqueza de informações que, dia a dia, cresce na Web.

** O RIVED é um programa da Secretaria de Educação a Distância - SEED, que tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem.

Os alunos também se posicionaram quanto às orientações que recebem dos seus professores quando estes propõem trabalho em grupo. Os resultados são demonstrados na Tabela 3.

Tabela 3: Distribuição das respostas dos alunos em relação às orientações dadas pelos professores na realização do trabalho em grupo.

PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES APONTADAS PELOS ALUNOS	Nº.	%
Orientam de forma bem clara como o trabalho deve ser realizado	60	41,6
Leiam o texto, discutam e se ajudem mutuamente sem dividir os conteúdos	31	21,5
Quase sempre de forma rápida e sem esclarecimento	19	13,2
Orientam os grupos durante todo o processo	8	5,6
Não respondeu	26	18,1

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados coletados.

Com pequenas variações, as respostas dos alunos conferem com as observações feitas pelos professores. A exceção ficou por conta das respostas dadas por dois alunos, encontradas nos questionários, que chamaram a minha atenção:

É a mesma ladainha, o discurso não muda. Ou eles fingem que não vêem ou são muito ingênuos, porque o negócio não rende mesmo, até porque ninguém consegue reunir todos os integrantes para o estudo. É mais enrolação. (Aluno)*

Que cada aluno fique com uma parte do texto e todos trabalhem. (Aluno)

Fazendo um contraponto com os teóricos estudados, Anastasiou & Alves (2003); Amaral (2006); Antunes (1998); Castanho (2000); Idáñez (2004); Lima (2005); Masetto (2003; 2007) e Veiga (2006; 2007), é possível afirmar que algumas orientações importantes para um bom desempenho em atividades grupais não são feitas para os alunos antes da realização das mesmas. Considerando a perspectiva vigotskiana, falta a mediação docente. Considerando a abordagem colaborativa (CLEMENTINO, 2008), é a interação entre todos os participantes que distingue a abordagem colaborativa de outras formas de aprendizagem.

Esta constatação pode ser comprovada nas orientações que são dadas pelos professores, constantes nas Tabelas 2 e 3. bem como na fala dos professores no grupo focal: o professor acredita que o aluno aprendeu a trabalhar em grupo na educação básica; e, a dificuldade apresentada por alguns professores na condução de atividades grupais.

Eu acho que a gente ainda tem que caminhar bastante... Eu sinto que ainda estamos muito longe de realizar de fato um trabalho em equipe, um trabalho em grupo. Ainda temos que caminhar muito. (Professor 1)*

* Os alunos não foram identificados nos questionários.

* Os professores que participaram do grupo focal não serão identificados, para garantir o anonimato.

Em relação à formação dos grupos de trabalho, pergunta feita aos professores com o objetivo de completar as informações obtidas quanto às orientações que os alunos recebem na realização do trabalho em grupo, apresento na Tabela 4 as principais respostas encontradas nos questionários.

Tabela 4: Propostas apresentadas pelos professores na formação dos grupos de trabalho.

ORIENTAÇÕES DOS PROFESSORES PARA OS ALUNOS	Nº.	%
Os alunos decidem de acordo com as afinidades	8	40
Determino o nº. de elementos de cada grupo	3	15
De forma aleatória/ordem alfabética	1	5
Por sorteio	3	15
Com dinâmicas para que haja entrosamento entre todos	2	10
De acordo com o tema/tipo de atividade	3	15

Obs: As porcentagens foram calculadas a partir do total de propostas encontradas e não a partir do número de professores.

A indicação de 40%, atribuída aos alunos que decidem a formação dos grupos de trabalho por afinidade me faz levantar um questionamento: como fica, por parte do professor, o cumprimento dos objetivos se eles, majoritariamente, deixam a formação dos grupos por conta dos alunos?

Essa mesma questão não foi feita para os alunos. Apesar disso, quando responderam à questão que diz respeito às orientações dadas pelos professores ao propor atividades em grupo, alguns alunos relataram como, usualmente, os grupos são divididos, demonstradas na Tabela 5.

Tabela 5: Propostas feitas pelos professores na formação dos grupos de trabalho, apresentadas pelos alunos.

COMO OS PROFESSORES ORIENTAM A FORMAÇÃO DE GRUPOS	Nº.	%
De forma rápida, pois cada grupo já está formado dentro da sala, “panelinha”	4	19
É feita a divisão aleatória dos grupos	1	4,7
O professor orienta para interagir com os colegas com quem se têm mais afinidade	7	33,4
O professor orienta para formar grupos menores	2	9,5
O professor divide os grupos	7	33,4

Obs: As porcentagens foram calculadas a partir do total de propostas encontradas e não a partir do número de alunos.

De certa forma, alunos e professores dizem o mesmo. A formação de grupos por afinidade, cuja incidência apresentada é maior, faz lembrar as vantagens e desvantagens na formação de grupos homogêneos, apontadas por Amaral (2006). Segundo a autora, existem pesquisas que indicam como vantagens:

- permitir aos alunos progredir de acordo com suas habilidades;
- tornar possível uma adaptação da técnica de instrução às necessidades específicas de um grupo;
- reduzir o fracasso vivenciado pelos membros do grupo;

- ajudar a manter o interesse e o incentivo, porque os alunos mais brilhantes não se aborrecem com a participação dos alunos mais lentos;
- permitir maior participação dos estudantes mais lentos, uma vez que não são eclipsados pelos mais brilhantes;
- tornar possível a instrução individual para pequenos grupos mais lentos (AMARAL, 2006, p. 55)

A autora também apresenta as desvantagens encontradas na formação de grupos homogêneos, como podem ser definidos os grupos formados por afinidades, “*as panelinhas*”:

(...) o fato de muitos estudantes mais lentos necessitarem da presença de estudantes mais hábeis para estimulá-los e encorajá-los, e o fato de os estudantes separados em grupos tidos como mais fracos poderem vir a ser estigmatizados (AMARAL, 2006, p. 56).

A influência da interação que ocorre entre os componentes de um grupo de trabalho é vista por Amaral (2006) como

um importante e positivo fator de aprendizagem. A troca de experiências é altamente benéfica para ambos; a comunicação enriquece sobremaneira a qualidade da aprendizagem. Ao organizar suas idéias para explicar o que já aprendeu [...] se beneficia enormemente, clarificando essas idéias para si mesmo. (...) Lillian Katz, professora da Universidade de Illinois, em Urbana (Estados Unidos), argumenta que, em grupos ou classes heterogêneas, há menos competitividade e mais cooperação (*apud Viadero 1996*) (AMARAL, 2006, p. 56-57).

Nesse sentido e para melhor compreensão, volto a me referir a importância da interação social, concepção de Vigotski comentada por Oliveira (2000), bem como ao próprio Vigotski, retomando o conceito de ZDP. Diante do exposto por Amaral (2006), e por Oliveira (2000) e Vigotski (2002), a seguir, cada aluno pode intervir na ZDP dos colegas.

Vigotski (...) atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual (OLIVEIRA, 2000, p. 60).

Vigotski define a zona de desenvolvimento proximal como ‘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 companheiros mais capazes’ (VIGOTSKI, 2002, p. 112).

Os professores disseram que é difícil quebrar a resistência dos alunos e formar novos grupos nos últimos períodos. Acreditam que a diversidade de grupos deveria ser trabalhada nos períodos iniciais. Alguns depoimentos de professores e alunos, no grupo focal, comprovam esta afirmativa:

No início do curso, é possível trabalhar empregando uma técnica, uma dinâmica para a divisão dos grupos. (...) nos últimos períodos da Pedagogia, eles já vêm com os grupos formados. A tal “panelinha” (Professor 2).

Quando é dupla, trabalha a dupla, é sempre a mesma pessoa, é sempre a mesma dupla. Se é grupo maior, eles mesmos falam: “A panelinha está formada” (Professor 6).

Eu já tentei formar novos grupos no 7º e no 8º períodos e não consigo, porque eles já vêm do 1º período com a “panelinha” formada. É lógico que o grupo precisa de certa afinidade, facilita o trabalho, mas é preciso perceber que a gente precisa se relacionar com outras pessoas, com idéias diferentes e eles não aceitam. São sempre os mesmos grupos ainda (Professor 3).

Quando se fala em “panelinha”, muitas vezes a gente faz trabalho o ano inteiro com as mesmas pessoas. Eu acho que tem que diversificar, fazer amizades, criar vínculos com outros colegas de sala. Por que você vai ficar o ano inteiro fazendo trabalho com as mesmas pessoas? (Aluno 1)*

Ah, não vou fazer com esse porque com aquele eu consigo assimilar melhor a informação... (Aluno 2)

A transcrição das observações feitas por professores e alunos enriquece este trabalho visto que, ao mesmo tempo em que mostram problemas na realização de atividades grupais, apontam sugestões e possíveis soluções para os mesmos.

Eu não fico tão preocupada com a questão do trabalho que eu realizo com eles na sala de aula. Eu fico mais preocupada porque estou trabalhando com a formação de professores. O trabalho que eu estou realizando com eles ali é o meio, para que depois eles exercitem isso com seus alunos. É a minha preocupação maior, porque eles precisam levar isso para a prática deles de forma organizada, planejada, sistematizada, de forma que cheguem no ensino médio e superior com a competência de trabalhar em grupo colaborativamente, de saber exercitar um trabalho mais democrático, mais participativo, aceitar a opinião do outro (Professor 1).

Eu acho que o professor tem que intervir, porque às vezes fica aquele aluno que tem muita dificuldade de falar e não consegue entrar em nenhum grupo. Ele fica lá tentando... excluído... (Professor 6)

Voltando ao papel do professor... colocar os fundamentos, a metodologia do trabalho em grupo. Eu tive uma experiência encantadora nessa dimensão. Quando nós trabalhamos... coloquei a metodologia. Como é que isso se dá? Como é que isso acontece? O significante está em como é que se trabalha. Como é que esse tema poderia ser desenvolvido sob essa perspectiva? Então isso nós gastamos praticamente umas três, quatro aulas, explicando cada fundamento, cada metodologia de trabalho em grupo. ...explicar passo a passo, como esse trabalho é desenvolvido dentro dessa perspectiva (Professor4).

Eu acho que para começar um trabalho em grupo primeiramente os alunos têm que se conscientizar e um ver a opinião do outro. Chegar assim: “Aí, vamos fazer? Vamos!” Chegar e discutir primeiramente, não o professor, mas os alunos se empenharem naquele objetivo. ... por que se a gente tem uma turma unida, juntamente com o professor aí com certeza a gente chega lá no objetivo do trabalho (Aluno 3).

Esta é a fala de uma aluna mais madura, experiente, que exerce influência positiva sobre os colegas mais jovens e não fica esperando pelo professor para agir.

* Os alunos que participaram do grupo focal não serão identificados, para garantir o anonimato.

É importante ter uma compreensão daquilo que iremos fazer para articularmos melhor. O professor deve despertar a responsabilidade nos alunos, e deixar claro o que ele quer (Aluno 4).

O professor tem que conhecer a turma para oferecer os métodos que podem dar certo (Aluno 1).

Pensando em uma questão que instigasse a reflexão, no questionário foi pedido para professores e alunos que apontassem outras sugestões para a realização de trabalho em grupo na sala de aula. Alguns se abstiveram de responder. Será por que não tinham sugestões? Ou não se interessaram?

Senti que o objetivo desta questão foi alcançado: as sugestões, transcritas a seguir, sugerem que os professores refletiram para respondê-la, enriquecendo não só esta investigação, mas, também, a prática do professor na sala de aula.

Por trabalhar no curso de Pedagogia oriento os acadêmicos a realizarem trabalhos em grupo com as crianças, para assim aprenderem, desde pequenas, a fazerem trabalhos em grupo, respeitarem as idéias dos outros... (Professor)*

Talvez explicar o que seja realmente um trabalho em grupo, momentos para compartilhar idéias, respeitar o outro, entender que cada um é importante para o grupo, saber lidar com o conflito... (Professor)

Os alunos realizarem esses trabalhos em sala para que o professor possa observar o desempenho dos alunos (Professor).

Formar grupos com no máximo três alunos (Professor).

Conscientizar cada vez mais sobre a importância da participação (Professor).

Não sei bem se é sugestão, mas penso que é preciso pontuar mais as questões que dificultam os trabalhos em grupo, acho que isto é pouco feito (Professor).

Através de ações democráticas como sugestões de temas para desenvolvimento de projetos (Professor).

Quanto aos alunos, poucos deixaram de apresentar sugestões no questionário. A maioria demonstrou satisfação com a forma como os trabalhos são encaminhados pelos professores. Algumas sugestões que foram apresentadas pelos alunos, são semelhantes às que foram apresentadas pelos professores.

Os alunos se queixaram muito do barulho. Quando os grupos se reúnem, a maioria fala muito alto, cada um querendo impor aos demais o seu ponto de vista, o que explica a sugestão dada por um aluno na realização de trabalho em grupo: “Deveriam ser realizados na Biblioteca para não fazer barulho. O barulho de outros grupos atrapalha e na Biblioteca o silêncio é obrigatório”.

* Os professores não foram identificados nos questionários.

Outras sugestões significativas que foram dadas pelos alunos, nos questionários, e que diferem das apresentadas pelos professores, são:

Que os alunos sejam mais ouvidos (Aluno).

No momento, a sugestão é que todos os conteúdos propostos sejam executados em sala, deixando somente para ser digitado depois (Aluno).

O professor deve cobrar a participação de todos, para evitar que um ou dois carreguem o grupo nas costas; o professor deve estar atento, pois é constrangedor precisar falar que o colega não participou, perdendo até mesmo a sua amizade (Aluno).

Esta sugestão me fez recorrer à contribuição de Idáñez (2004) quando ela orienta para que sejam feitos acordos prévios sobre a participação de todos os componentes do grupo. Nota-se aqui que o aluno fica aborrecido quando um colega se beneficia do grupo, não contribuindo com os demais.

O professor deve cobrar mais individualmente, pois só assim consegue saber quem participou ou não do trabalho. Porque colocar o colega em dificuldade com o professor ninguém tem coragem (Aluno).

Nesta fala, o aluno demonstra insatisfação quando o professor não percebe que um membro do grupo não está trabalhando; e, se percebe, não intervém exigindo igualmente a participação dele na atividade.

Sorteio dos grupos, pois fazendo assim melhora a interação de aluno x aluno e aluno x professor (Aluno).

O professor tem que trazer ou dar dicas de materiais adequados (Aluno).

Melhor orientação quanto ao conteúdo do trabalho para que os alunos não percam tanto tempo buscando informações que podem ter na sala de aula (Aluno).

Trabalhar a auto-estima e as relações interpessoais (Aluno).

Depois de ter visto como o trabalho em grupo tem sido organizado na sala de aula universitária, a etapa seguinte é destinada a analisar em que medida professores e alunos têm sido mediadores da aprendizagem nas atividades grupais.

Mediação

Segundo John-Steiner e Souberman (*apud* VIGOTSKI, 2002), os homens são seres participantes ativos e vigorosos da sua própria existência. Desde a sua infância o homem

cria e se utiliza de estímulos auxiliares ou ‘artificiais’ (grifo das autoras) para adquirir os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesmo.

Retomando Vigotski (2002), a justificativa da origem social nos processos psicológicos superiores origina-se na mediação feita pelos instrumentos que podem ser físicos (ferramentas que controlam o ambiente) ou psicológicos (signos, em especial a linguagem), sendo essa relação do ser humano com os instrumentos ativa e transformadora.

O professor e os colegas, ao colaborar um com outros nas atividades grupais, exercem o papel de mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse processo, o aluno internaliza e reorganiza uma função psicológica do plano interpessoal para o plano intrapessoal.

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos (...) são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. (...) A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana (VIGOTSKI, 2002, p. 76).

A grande contribuição de Vigotski para este estudo centra-se, portanto, na aprendizagem como um processo social que se realiza por meio das possibilidades criadas pela **mediação** e a **colaboração** entre os sujeitos.

Nesse sentido, o aluno é sujeito ativo no processo, pois constrói e reformula o aprendizado, incorporando esse conhecimento para novas situações ao longo de sua vida, enquanto que o professor deve atuar estimulando, incentivando e elaborando atividades que desafiam a tomada de decisão pelo aluno.

Para tanto, o professor poderá, sempre que possível, adequar metodologias e recursos para que o objetivo do aprendizado seja atingido, sempre em um clima de respeito mútuo e colaboração; a atividade deve propiciar a criação de sentidos para o conteúdo ministrado; a relação afetivo-emocional também é um fator importante a ser considerado e, para isso, o professor deverá estar atento às diferenças individuais e às necessidades de cada aluno em particular, além de propiciar o contato entre os participantes do grupo.

Ao promover reflexões sobre a aula, compreendida como ambiente de (con)vivência humana e de relações pedagógicas, Masetto (2003) chama a atenção para dois aspectos: vivência + com.

Vivência significa “vida” e vida traz consigo uma conotação de “realidade”. Então, quando falamos da aula como “vivência” queremos ressaltar a fundamentalidade de seu caráter de integração com a realidade. A aula como espaço que permita, favoreça e estimule a presença, a discussão, o estudo, a pesquisa, o debate e o enfrentamento de tudo o que constitui o ser, a existência, as evoluções, as transformações, o dinamismo e a força do mundo, do homem, dos grupos humanos, da sociedade humana, existindo numa realidade contextualizada temporal e espacialmente, num processo histórico em movimento. Essa realidade diz respeito diretamente àqueles que se reúnem numa aula (p.74).

Segundo o autor, o aluno não apreende a realidade de forma isolada e sim no convívio com o outro. Para ele, o uso de técnicas que promovem a integração e que incentivam a participação contribui para que seja criado um ambiente favorável à consecução dos objetivos propostos.

Se a atitude de relação professor-aluno é a de co-responsabilidade e parceria, a participação é condição básica para que isso aconteça. Há necessidade de o aluno deixar sua passividade e o professor deixar de ser o centro do processo. Ambos precisam trabalhar juntos, construir juntos. E para que a participação se desenvolva, requerem-se estratégias que a facilitem. (...) Então, o uso de técnicas (...) permitem o trabalho individual, a colaboração para um trabalho em equipe (MASETTO, 2003, p. 79).

Portanto, um dos critérios fundamentais na realização de Trabalho em Grupo é a participação efetiva dos envolvidos nas atividades, o que propicia a mediação entre o estímulo e a resposta.

Para saber como os alunos se sentem com relação à realização de trabalho em grupo, foi-lhes perguntado: Você gosta de realizar trabalho em grupo? Por quê? Disseram que sim 130 alunos; 13, disseram não; apenas um respondeu às vezes.

Os motivos explicitados pelos alunos incluem: melhor aprendizagem do conteúdo; contribui para o relacionamento com os colegas; a troca de idéias e opiniões enriquece os trabalhos; ajuda no crescimento pessoal e profissional; é um meio de conhecer melhor os colegas e, principalmente, aprender a trabalhar em equipe, despertar o interesse, possibilitar o desenvolvimento da cultura da interação e da participação.

Dada a importância desta questão, ela foi repetida no grupo focal realizado com os alunos. As respostas confirmam as informações colhidas nos questionários. A maioria gosta de trabalhar em grupo quando todos participam e quando há afinidade e interação entre os membros do grupo.

Na fala dos alunos percebe-se, também, insatisfação quanto à forma e à frequência com que os professores propõem trabalho em grupo:

Gosto de trabalhar em grupo, mas alguns professores não sabem articular e dividir os grupos - há 'panelinhas' (Aluno 8).

Gosto de trabalhar em grupo, mas o grupo não deve ser muito grande, pois nem todos participam (Aluno 5).

Não concordo com panelinhas (Aluno 2).

Há resistência e o professor não atinge o seu objetivo (Aluno 1).

Acho que deveria ser utilizado com menor frequência; alguns se acomodam; se o grupo é grande entra em atrito (Aluno 3).

Várias são as dificuldades enfrentadas por professores e alunos na realização de trabalho em grupo. A maioria das dificuldades citadas pelos professores está relacionada mais com questões técnicas e organizacionais:

- o comportamento apático e descomprometido de alguns acadêmicos;
- a conversa paralela;
- a massificação de ensino (turma muito grande não permite uma sistematização);
- a formação dos mesmos grupos sempre;
- a falta de recursos didático-pedagógicos;
- turmas grandes, com alunos de várias cidades, dificulta o entrosamento, apesar das facilidades de comunicação via Internet;
- as apresentações dos trabalhos ficam prejudicadas devido aos atrasos nos primeiros horários porque os alunos que dependem de transporte ou chegam atrasados, ou têm que sair mais cedo para retornarem para casa;
- moderação no volume de voz dos grupos;
- a questão tempo;
- o aluno que não adquire a bibliografia indicada;
- a falta de envolvimento de todos os componentes;
- a fragmentação do conteúdo, já que os alunos dividem as tarefas e não se comprometem em ter domínio teórico do conteúdo como um todo;

Para Clementino (2008), a divisão de tarefas, responsável pela fragmentação do conteúdo, pode ser considerada “cooperação”, não a “colaboração” que defendo nesta investigação. Para ela, “a importância que os procedimentos cooperativos e colaborativos ganharam com a utilização das TIC’s na Educação (...) pode ser avaliada pelo surgimento de grupos internacionais que discutem especificamente esses processos”.

A CSCW (...) ‘focaliza a cooperação em espaços de trabalho, entendendo trabalho cooperativo como atividades em que cada pessoa é responsável pelo desenvolvimento de uma parte do problema’. (...) Já a CSCL (...), ‘focaliza o ambiente colaborativo em situação de ensino, entendendo-se que colaboração envolve compromisso mútuo dos participantes num esforço coordenado, visando à conclusão de um problema’ (CLEMENTINO, 2008, p. 54).

Entre os alunos, as maiores dificuldades citadas por eles na realização do trabalho em grupo, aparecem na Tabela 6. Para a questão “Qual a sua maior dificuldade na participação de um trabalho em grupo?” eles contaram com as seguintes opções: dificuldade em expor idéias; conflitos com integrantes do grupo; medo de desaprovação; medo de demonstrar ignorância; competição entre membros do grupo. Eles poderiam, também, citar outras dificuldades.

Tabela 6: Principais dificuldades apontadas pelos alunos na realização de trabalho em grupo.

DIFICULDADES APONTADAS PELOS ALUNOS	%
Dificuldade em expor idéias	29,58
Conflitos com integrantes do grupo	20,83
Medo de desaprovação	18,75
Competição entre membros do grupo	11,81
Medo de demonstrar ignorância	9,03
Outra	10

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados coletados.

Em relação às dificuldades citadas pelos alunos, sete disseram não encontrar nenhuma dificuldade na realização do trabalho em grupo. As outras dificuldades apresentadas estão relacionadas com sentimentos como inibição, nervosismo, medo, e outros fatores que aparecem na fala de alguns:

Sou muito inibida para falar e me soltar mais.

Medo na apresentação e como o professor irá avaliar-me.

Acredito que, às vezes, os integrantes nem sempre são unidos para realizar bem o trabalho.

Talvez seja a desigualdade das informações.

Fico muito nervosa ao apresentar.

Exigir a participação dos outros membros do grupo.

Sugerir e não ser ouvida.

Entrar em acordo com as idéias.

Às vezes pensar que as minhas palavras não vão agradar ou atingir realmente o que o texto.

De conseguir fazer todos os membros participarem e não se encostarem em mim.

Conseguir a participação de todos os integrantes.

Estimular o aluno a participar, se engajar nas atividades pedagógicas de forma a promover o desenvolvimento das funções superiores, como a análise, a crítica, a síntese, constitui uma tarefa docente.

Nesse sentido, é possível inferir que parte dos problemas citados pode ser minimizada, ou mesmo, extinguida, a partir de um estudo mais profícuo sobre o trabalho em grupo. Ou seja, que os fundamentos do trabalho em grupo sejam pensados, analisados, discutidos e, também, vivenciados por professores e alunos.

Quanto às reações dos alunos diante do comportamento apático e descomprometido de algum membro, a maioria dos professores afirmou que, de uma forma ou de outra, conseguem perceber quando isso ocorre, com os seguintes relatos: questionam a postura de alguns colegas (2)*; é perceptível que os demais membros assumem a responsabilidade da atividade ou tema proposto (2); alguns demonstram indignação (7); outros não se importam (3); rejeitam, quase sempre, um membro não-ativo, que não tem compromisso (4); surgem conversas paralelas (1); abandono de sala da aula (1); reagem de forma normal (1). Geralmente, no grupo há componentes que preferem desenvolver as atividades propostas com mais independência, ou seja, sozinhos (1); às vezes, tentam incentivá-lo a trabalhar com responsabilidade (1); acobertam o colega por ser amigo (1). Apenas um professor falou que não consegue perceber porque os “colegas” se protegem.

As reações percebidas pelos professores, citadas no parágrafo anterior, são também relatadas pelos alunos. Considerando que o número de alunos é maior do que o número de professores, optei por apresentar as reações deles no Quadro 1.

REAÇÕES DIANTE DO COMPORTAMENTO APÁTICO E DESCOMPROMETIDO	Nº. de respondentes
Reagem com indignação/insatisfação	34
Com indiferença/ignoram	33
Procuram envolvê-lo no trabalho	26
Excluem do grupo	17
Não opinou	14
Reclamam mas acabam fazendo a parte que caberia a ele	10
Ficam desanimados em ter um que não se esforça para realizá-lo	4

Quadro 1: Reações diante do comportamento apático e descomprometido de algum membro, sob a ótica dos alunos.

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados coletados.

As reações e atitudes tomadas pelos componentes de um grupo interferem, não só no resultado do trabalho, mas, sobretudo, na qualidade da interação e, conseqüentemente, na aprendizagem.

* Os números dentro dos parênteses indicam quantos professores fizeram o mesmo relato.

Diante das várias reações apresentadas nota-se, à primeira vista, que o sentimento de indignação é a reação mais forte e a mais citada, tanto pelos professores quanto pelos alunos, contribuindo para que a atmosfera grupal seja hostil. Como bem afirmou Idáñez (2004), “o êxito e bom funcionamento de um grupo dependem em grande parte do grau de participação dos membros (p. 36)”.

Participar de um grupo ou em um grupo é muito mais do que intervir por meio da palavra; é sentir o grupo como algo próprio: é a inclusão pessoal e psicológica de cada um dos indivíduos nos assuntos do grupo. Não é só estar, mas querer estar, sentir-se dentro (IDÁÑEZ, 2004, p. 36).

Fazendo uma análise mais acurada, constatei um índice significativo de alunos que reage com indiferença (33%) e outro (17%), que exclui o colega do grupo. Outro destaque é dado aos alunos que procuram envolver os colegas nas atividades (26%), o que chama a atenção pelo que essa atitude representa em se tratando dos valores humanos implícitos nessa atitude.

Nos questionários, tanto naquele que foi oferecido para os professores, como, também, naquele que foi apresentado para os alunos, foram incluídas outras questões objetivas, com algumas opções de respostas, com o fito de fazer uma triangulação, na análise dos dados, entre as respostas subjetivas, as objetivas e o grupo focal. Os resultados encontrados confirmam as principais dificuldades deparadas pelos alunos na categoria participação e que já foram analisadas. São apresentadas na Tabela 8, em percentuais.

Tabela 7: Dificuldades apresentadas pelos alunos quando participam de trabalhos em grupo, na visão dos professores e dos alunos.

Dificuldades	Professores			Alunos		
	Freqüentemente	Ocasionalmente	Raramente/nunca	Freqüentemente	Ocasionalmente	Raramente/nunca
Existem alunos dotados de forte ego no grupo, o que dificulta a participação de todos.	13,33%	66,67%	20%	29,86%	36,11%	32,64%
Algumas pessoas tentam assumir o controle das discussões em grupo.	66,67%	20%	13,33%	52,78%	32,64%	11,11%
Há algumas pessoas que lideram e espera-se que assumam o controle no início da discussão em grupo.	73,33%	20%	6,67%	54,17%	31,94%	12,5%
As pessoas assumem atitudes de defesa quando encontram resistência às suas idéias.	40%	53,33%	6,67%	28,47%	47,92%	22,22%
Algumas pessoas abstêm-se de participar das discussões.	20%	33,33%	46,67%	30,56%	34,72%	33,33%
Alunos conversam paralelamente sobre outros assuntos.	46,67%	40%	13,33%	52,78%	27,78%	16,67%
Envolvimento dos membros do grupo com o tema proposto.	73,33%	26,67%	0	64,58%	27,08%	6,94%
Preocupação dos grupos em resolver a atividade rapidamente sem se deter em refletir/discutir o conteúdo.	46,67%	26,67%	26,67%	23,01%	38,89%	36,11%
Há fragmentação do conteúdo em razão da divisão de tarefas entre os membros do grupo.	60%	26,67%	13,33%	52,78%	29,88%	15,28%
Membros do grupo adotam uma postura de confrontação.	6,67%	60%	33,33%	16,67%	28,47%	53,47%
As pessoas não escutam umas às outras.	13,33%	46,67%	40%	11,11%	26,39%	61,11%
Desacordos degeneram em disputas e críticas desnecessárias.	13,33%	26,67%	60%	21,53%	36,11%	39,58%
Concordância e harmonia caracterizam as discussões em grupo.	60%	40%	0	47,22%	38,89%	11,81%

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados coletados.

Analisando a tabela e considerando os maiores percentuais encontrados nas questões objetivas que foram colocadas nos questionários, professores e alunos demonstraram ter visões semelhantes quanto à maioria das questões pesquisadas.

As poucas discrepâncias ficaram por conta de quatro itens: algumas pessoas abstêm-se de participar das discussões; preocupação dos grupos em resolver a atividade rapidamente sem se deter em refletir/discutir o conteúdo; membros do grupo adotam uma postura de confrontação; as pessoas não escutam umas às outras.

A maioria dos professores afirmou que raramente algumas pessoas abstêm-se de participar das discussões, ao passo que, para os alunos, ficaram tecnicamente empatadas as opções ocasionalmente e raramente/nunca.

Enquanto parte significativa dos professores (46,67%) afirmou que freqüentemente os grupos resolvem rapidamente a atividade sem se deter em refletir/discutir o conteúdo, a maior parte dos alunos (38,89%) disse que isso ocorre ocasionalmente. Tal

contradição pode ter dupla interpretação: ou os professores não conseguem avaliar o grau de participação dos alunos nas atividades; ou, os alunos não quiseram assumir que agem assim. Eu, particularmente, fico com esta última possibilidade.

Apoiada em Idáñez (2004), enfatizo aqui que, uma discussão aprofundada do tema em estudo contribui para a ocorrência de maior aprendizagem.

(...) o grupo deve prestar atenção tanto ao que faz, como à forma de fazê-lo. A compreensão deste processo grupal permitirá melhorar a participação e comunicação no grupo, aumentando potencialmente a produtividade (...) e o rendimento grupal (esforço para alcançar os objetivos fixados) (Idáñez, 2004, p. 42-43).

Professores e alunos divergem de posição quanto à ocorrência de postura de confrontação. Pode ser que a palavra não tenha sido bem escolhida, mas ela foi colocada no sentido de enfrentamento, de provocação, de agressividade. Os professores entendem que isso ocorre ocasionalmente, enquanto os alunos afirmam que confrontos entre os membros de um grupo raramente ocorrem.

Para explicar a importância do saber ouvir nos resultados de uma atividade em grupo, recorro à contribuição de Masetto (2003) quando ele afirma que, para o bom funcionamento de um grupo

cada participante do grupo se disponha a ouvir seu companheiro (grifos do autor) de tal forma que suas contribuições sempre dêem continuidade ao que se manifestou antes, procurando levar o assunto adiante e não tomar uma atitude de repetição do que já foi dito anteriormente (MASETTO, 2003, p.112).

Nesse sentido, ocasionalmente as pessoas não escutam umas às outras, para os professores. Para os alunos, isso raramente ocorre. Buscando interpretar esses dados, fico com a impressão de que não se trata de algo que tenha sido objeto de observação por parte, tanto dos professores quanto dos alunos.

Como bem disse o professor 1, no grupo focal: “sinto que ainda estamos muito longe de realizar de fato um trabalho em equipe, um trabalho em grupo. Ainda temos que caminhar muito”.

Analisando esses dados, foi possível perceber que os atores do processo não desempenham os papéis de colaboradores e de mediadores da perspectiva vigotskiana.

Concluída a análise da categoria mediação, na etapa seguinte será trabalhada a categoria colaboração.

Vigotski (2008, p. 26) afirma que “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas”. Para o autor,

se atrás das funções psicológicas estão geneticamente as relações das pessoas, então: (...) o princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (...) é social do tipo interação das funções, que tomou o lugar da interação das pessoas. (...) Nós das formas de vida coletivas deduzimos as funções individuais. (...) O individual, o pessoal – não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade (2008, p. 27-28).

Na sociedade atual as pessoas se perdem em meio a uma cultura dividida: por um lado, há um individualismo exacerbado; por outro, a necessidade de se “viver bem” em comunhão com os pares. Neste sentido, a colaboração é fundamental.

Colaborar, para Kenski (*apud* Clementino, 2008), envolve a realização de tarefas grupais em que o trabalho de um membro do grupo complementa a ação do outro, num esforço coletivo, em que todos aprendem, interagindo um com outros, superando as diferenças na busca de resultados que favoreçam a todos.

Tanto a cooperação quanto a colaboração designam atividades de grupo que pretendem um objetivo comum. O quadro comparativo entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa, elaborado por Barbosa & Pessoa (*apud* CLEMENTINO, 2008, p. 55), contribui para uma melhor compreensão dos significados de cada abordagem.

	Abordagem colaborativa	Abordagem cooperativa
Característica conceitual	Filosofia de ensino: engloba questões teóricas, políticas e filosóficas.	Técnica de trabalho: estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.
Concepção	Promove a “aculturação” dos alunos nas comunidades de conhecimento.	Aumenta as habilidades cognitivas e sociais por meio de um conjunto de técnicas aprendidas.
Estruturação	Compartilhamento de autoridade e aceitação de responsabilidades entre os membros, nas ações do grupo.	Estrutura hierárquica em um processo mais direcionado (pelo professor ou líder do grupo).
Foco	Processo mais aberto, com um papel mais ativo do aluno.	Processo centrado no professor (ou líder do grupo) e controlado por ele.
Forma de organização	Compromisso mútuo dos participantes num esforço coordenado, visando a conclusão de um problema.	Cada um é responsável pelo desenvolvimento de uma parte do problema.
Prescrição de atividades	Atividade sincronizada, resultado de um esforço continuado de construir e manter uma concepção compartilhada de um problema.	Segue uma série de etapas com normas bem definidas.

Quadro 2. Comparação entre abordagens colaborativa e cooperativa.

Para Clementino (2008), a aprendizagem colaborativa distingue-se, portanto, pelas trocas entre indivíduos, com um objetivo comum, por meio de atividades compartilhadas, caracterizada pela ausência de hierarquia formal, com respeito mútuo às diferenças individuais e liberdade para exposição de idéias e questionamentos.

Segundo Harasim (*apud* CLEMENTINO, 2008), vários aspectos da abordagem colaborativa são novos.

A oportunidade de todos os membros do grupo participar ativa e freqüentemente não é possível em aulas presenciais, com hora marcada, assim como nem sempre é possível aos alunos refletir e compor uma resposta a uma questão ou estudar nas melhores horas para si. As novas oportunidades que caracterizam a aprendizagem colaborativa prometem melhorias na interação cognitiva e social (p. 56).

Embora estudos recentes associem a aprendizagem colaborativa aos ambientes virtuais, acredito ser possível adaptá-la à sala de aula presencial, onde o aluno deixe de ser meramente um executor de tarefas e passe a ser responsável pela qualidade e tratamento das informações, apoiando os colegas, compartilhando informações, comunicando-se socialmente, contribuindo para a construção do conhecimento coletivo.

Diante disso, para verificar a existência de indícios de que o trabalho em grupo realizado no Curso de Pedagogia contribui para a formação de pessoas colaborativas, a seguinte pergunta foi feita para os professores no grupo focal: até que ponto a realização do trabalho em grupo na sala de aula universitária contribui para a formação de pessoas colaborativas, capazes de realizar trabalho coletivo? O que fazer para que as atividades em grupo tornem as pessoas mais colaborativas?

Os resultados encontrados apontam para a possibilidade da aprendizagem da cultura da colaboração a partir das atividades grupais realizadas na sala de aula. Quanto ao que fazer para que isso ocorra, essa questão suscitou vários comentários dos professores.

Para o *professor 4*, o processo da comunicação na sala de aula deve ser efetivado tanto pelo professor quanto pelos alunos. Para ele, quando “a gente se expressa e quando dá a oportunidade para alguém se expressar, encontramos-nos nesse processo de realizar um trabalho coletivo”. Ele afirma ainda que

um grande problema que eu vejo na sala de aula, hoje, nesta questão do trabalho em grupo, é justamente quando a gente não luta e re-luta para que o outro se expresse. Muitas vezes a gente não entende como o outro está se expressando, a gente quer o conteúdo pronto e acabado. Se ver e se comunicar não é aparecer, não é portanto ser notado, mas é deixar que o aluno se sinta seguro e desejoso daquilo que pretende fazer dentro desse mesmo trabalho de grupo (Professor 4).

Geralmente, as atividades grupais terminam em apresentações do conteúdo estudado para os demais alunos da sala. Nesse sentido, o *professor 5* fala que, muitas vezes, a aversão a essa apresentação não vem do nada. Ele acredita que o que desencadeia isso é uma experiência negativa e geralmente a experiência negativa relaciona-se com a forma como o professor se posiciona em relação ao trabalho que o grupo realizou; ou, à forma como os demais colegas reagem quando o grupo está se apresentando.

O *professor 3* observa que, mesmo na sala de aula universitária, percebe-se o medo dos alunos de se apresentarem para os demais. Tem aluno que dá dó, diz ele, treme e transpira o tempo inteiro, tendo que encostar-se à mesa ou na parede porque tem medo. Segundo ele, razões como essas mostram que os professores precisam trabalhar com os alunos, porque a sociedade vai cobrar deles esse trabalho coletivo, essa ajuda mútua.

Ainda de acordo com o *professor 3*, para o aluno que tem facilidade, que se sobressai, é muito fácil ele ir lá na frente e desenvolver; o desafio maior é para aquele que tem dificuldade. Ele também tem que ser valorizado.

Será que nós professores valorizamos aquele que tem dificuldade? Quem transpira... treme... aquele que quase não fala... Nós temos o desafio de trabalhar com isso e isso é também um desafio para eles (Professor 3).

Para o *professor 6*, este é um ponto em que os professores têm deixado a desejar. Usualmente o professor valoriza muito aquele que sabe falar, aplaude e sua auto-estima (do professor) fica melhor. É como se ele tivesse cooperado para que aquele aluno fosse bom. O aluno que tem dificuldade precisa ser incentivado. “Precisamos ver quais são as suas dificuldades e trabalhar com ele para ajudá-lo a vencê-las”.

Esta fala me fez lembrar que é na aprendizagem cooperativa que a presença do professor é mais atuante. Na aprendizagem colaborativa o processo é mais aberto e o aluno desempenha um papel mais ativo (vide Quadro 2), pois, de acordo com Barbosa (2008), para o bom desenvolvimento de atividades colaborativas é preciso que o aluno tenha:

(...) comprometimento e responsabilidade, autonomia e habilidades relacionadas à tomada de decisão, disciplina, envolvimento e afetividade. Tais elementos se mostraram capitais para as atividades educacionais baseadas em dinâmicas colaborativas (p.3).

Outra sugestão apontada pelo *professor 3* é promover oportunidades para que os alunos se conheçam. Ele afirma ter vivenciado várias situações em que alunos, principalmente nos últimos períodos, não se conheciam, apesar de estudarem juntos desde o primeiro período.

Na condução do grupo focal realizado com os alunos, decidi levantar a questão: a realização do trabalho em grupo na sala de aula universitária contribui para a formação de profissionais colaborativos?

Não obstante o termo colaborativo não tenha sido apresentado na concepção de Clementino (2008), cujas razões foram apresentadas na Introdução deste trabalho, levantei o questionamento para ouvir os alunos, consciente de que tudo o que foi dito referia-se à colaboração, como sinônimo de cooperação.

Na sua totalidade, os alunos afirmaram que sim. Acreditam ser importante porque “em todos os lugares iremos trabalhar em grupo, em casa, no trabalho...”. “É importante o trabalho em grupo para as atividades profissionais, e isso tem que ser começado aqui na faculdade”. Outras afirmações:

No grupo somos ‘nós’ e não ‘eu’. E se eu me integro ao ‘nós’, a colaboração parte daí, e se me reconheço desse modo já estou dando a minha colaboração e vou levar isso para minha vida. (Aluno 7)

Eu acredito que sim, porque até comecei, faço trabalho na sala de aula de grupo e hoje eu estou fazendo trabalho em grupo fora da sala de aula, eu já estou participando, já estou com outros profissionais, como colaboradora de trabalho em equipe. Creio que a partir disso a gente só vai crescendo, o nível de conhecimento da gente só vai aumentando. (Aluno 3)

Acho que é importante sim, que a gente vai ter uma boa formação para atuar no trabalho; (...) saber realizar trabalhos em grupo, saber agir com os integrantes do grupo, trabalhar em grupo em geral, não só na faculdade, mas fora dela também (Aluno 2).

O trabalho em grupo colabora para o crescimento pessoal. No final é muito gratificante (Aluno 1).

O essencial é ter consciência de colaboração. No meio social a gente tem que viver sempre colaborando um com o outro. Algumas vezes, queira ou não queira, você vai depender da colaboração de alguém. Tem que ter sempre na cabeça que você tem que colaborar com as pessoas e que as pessoas, como consequência, vão colaborar com você (Aluno 8).

(...), por exemplo, eu vejo o meu colega que está com dificuldade, eu o incentivo. Por que não incentivar? Incentivá-lo é buscá-lo. Às vezes, o colega está com dificuldades e, por isso, ele é discriminado. Acho que é importante fazer que ele perceba que é parte importante do grupo. Então, acho que é nessa hora que tem que mostrar que é uma equipe, que é um grupo. Que o grupo não faz parte só um, são todos com a diversidade (Aluno 4).

O sentimento de solidariedade ficou evidenciado quando, nas suas falas, os alunos mostraram de que forma é possível auxiliar o colega que demonstra dificuldade e insegurança em participar das atividades grupais.

E tem também a questão da consciência, porque também a gente tenta ajudar o próximo, mas se ele não tiver consciência de que ele pode fazer, que ele pode melhorar, aí realmente... É tipo assim, a gente chamar, falar: vem aqui, sua contribuição é importante (Aluno 5).

Não sabemos o que acontece com ele fora da sala de aula, como ele vem para a Faculdade. Então, é por isso que a ajuda dos colegas é muito importante, para estar incentivando-o a ser um amigo mais colaborativo (Aluno 2).

Acho que só às vezes a gente falar assim: “Você é capaz!”. Acho que a auto-estima da pessoa levanta lá para cima. Na minha sala tem colega que no início de faculdade tinha vergonha de ir na frente expor; então hoje a gente vai fazer uma linha do tempo a pessoa cresceu, sabe? Tanto, porque tinha gente incentivando: “Você é capaz, não precisa de você ter vergonha, fala o que você sabe”. Então, acho que você falar que é capaz... (Aluno 4).

Enquanto expunha suas idéias, o *aluno 4* lembrou-se de uma colega, estrangeira, com mais de 70 anos. Ela é nipônica e não domina a língua portuguesa, razão pela qual ela encontra dificuldades para se comunicar. Por sua experiência e pelo interesse que demonstra pelos estudos, ela é admirada e respeitada pelos colegas, que a consideram um exemplo a ser seguido.

E muitas vezes a gente vê que os colegas a respeitam e admiro isso. Quando é trabalho lá na frente, por mais que ela não fale de forma correta - ela tem uns erros, ninguém dá risadinha, ninguém fala nada, todo mundo aplaude, incentiva, bate palma para ela. Ela fica toda emocionada, ela chega a chorar de felicidade sabe? Acho tão bonito isso! (...)

Eu me lembro quando ela apresentou o grupo em que ela participava; ela apresentou todo mundo, desejou boa noite. O próprio grupo deu oportunidade para ela e ela conseguiu aproveitar essa oportunidade, então reconheci isso como sendo realmente um trabalho de grupo, um trabalho em equipe que vai marcar a vida dela para sempre. A partir daí ela conseguiu ser uma pessoa mais participativa. Foi muito importante para ela. Acho que foi um dos melhores momentos que a gente viu na faculdade, foi vê-la chegar onde ela chegou (Aluno 4).

Esse exemplo deu abertura para que fossem explorados o respeito às diferenças e à valorização do ser humano, demonstrados na fala seguinte:

Mas foi o que aconteceu com a sua colega: a partir do momento que vocês valorizaram uma situação que ela dominava, ela chegou a um outro domínio. Não adianta estar pedindo para a pessoa dominar o que ela tem dificuldade antes, sem estar valorizando o que ela está dominando (Aluno 2).

Ao refletir sobre as falas dos alunos e professores que participaram deste trabalho, é alentador perceber que, de algum modo, todos concordam que a realização do trabalho em grupo na sala de aula contribui para a formação de pessoas colaborativas. Fica evidente, porém, que o conceito de colaboração aparece, nas falas de professores e alunos, como sinônimo de cooperação.

A escola é um ambiente que propicia vivências, pois nela o indivíduo se forma constantemente a partir da interação com o outro. O que me foi possível perceber é que as

estratégias utilizadas ainda estão no campo empírico, da experimentação, o que exige mais leitura e discussão dos condutores do processo em grupos de estudo e pesquisa, pois, saber trabalhar em grupo é fundamental para o desenvolvimento do espírito coletivo e de colaboração. Na seqüência será feita a análise da categoria avaliação.

Avaliação

A avaliação constituiu um dos critérios empregado pelos sistemas de ensino para classificar (ou reter) um aluno para a etapa posterior, considerando os resultados por ele obtidos no decorrer de um determinado período.

Muito se tem pesquisado e escrito a respeito da avaliação da aprendizagem. Apesar de prevista nas mais recentes legislações educacionais, estas não deixam claro como o professor deverá realizar tal tarefa. A LDB nº. 5.692/71 estabelecia no artigo 14 que

A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

A Lei em vigor, a LDB nº. 9394/96, estabelece critérios para que seja feita a avaliação nas instituições escolares. Em seu artigo 24, que é dividido em vários incisos e alíneas, trata das regras comuns que devem nortear a organização da educação básica no Brasil, inclusive como verificar o rendimento escolar.

V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

Historicamente a avaliação escolar é explicitada através das notas que os alunos conseguem obter. Historicamente, também, a forma pela qual essa avaliação é apresentada pelos professores, freqüentemente vem provocando ansiedade àqueles que a ela são submetidos.

Luckesi (2008) afirma que o processo de aferição da aprendizagem, sob a forma de verificação, tem sido utilizado de forma negativa na medida em que tem servido para

desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, através da constante ‘ameaça’ da reprovação.

As orientações contidas na LDB são importantes porque norteiam a avaliação, mas não auxiliam o professor na condução do seu trabalho. Assim, ao pensarmos na construção dos parâmetros de avaliação na escola, precisamos levar em conta práticas concretas que efetivem aprendizagens significativas e satisfatórias.

Avaliar a aprendizagem tem sido um tema angustiante para professores e estressante para alunos. Para Moretto (2007),

o conhecimento de diferentes instrumentos para avaliação e da melhor forma de utilizá-los é um dos recursos de que o professor competente deve dispor. O domínio desse conhecimento está ligado à convicção de que a avaliação não deve servir de instrumento de pressão para manter a disciplina em aula ou fazer o aluno estudar. Além do mais, há todo um conteúdo conceitual relativo à avaliação da aprendizagem e aos instrumentos que mais favoreçam o acompanhamento do processo. Dominar esses conteúdos é condição de competência do professor no avaliar seus alunos (p. 29).

Para Luckesi (2008, p. 71), “a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino”. O que significa, segundo o autor, que a finalidade da avaliação é subsidiar um projeto cujo resultado é previamente definido.

Recorrendo ao pensamento de Masetto (2003), o processo de avaliação exige um repensar, pois a nota dada ou obtida em função do número de erros e acertos nas provas, não representa significativamente a aprendizagem do aluno. A nota significa o que o aluno acertou na prova, não o que ele aprendeu. O autor diz que o processo de avaliação precisa ser planejado de forma integrada à aprendizagem de modo contínuo e que o erro deve ser considerado como oportunidade de crescimento e aprendizagem.

É bom observar: se o processo de avaliação está integrado ao processo de aprendizagem, é coerente que ele esteja subsidiando os vários elementos que participam da aprendizagem; o aluno e o professor nos seus desempenhos, e o programa ou plano de curso em sua adequação. (...) O processo de avaliação precisa ser planejado tendo por orientação os objetivos educacionais que queremos alcançar (MASETTO, 2003, p. 80).

Educação e avaliação não se separam, afirma Cordeiro (2007). O autor assegura que

caminhar no sentido da consolidação de uma escola democrática, para todos, que se comprometa com a aprendizagem e não com a produção de hierarquias implica, entre outras coisas, afastar-se cada vez mais dos procedimentos avaliativos de caráter normativo, classificatório, comparativo e seletivo e aproximar-se de uma modalidade de avaliação mais formativa e individualizada. Isso poderá ajudar professores e alunos a melhor diagnosticarem os problemas vividos e reorientarem suas ações no sentido de melhorar a qualidade do ensino e garantir todas as aprendizagens possíveis à grande maioria ou, quando possível, à totalidade dos alunos (CORDEIRO, 2007, p. 153-154).

A avaliação é uma tarefa complexa. Ao planejá-la, o professor precisa tomar várias decisões quanto aos objetivos, conteúdos e procedimentos. Turra (1996) diz que o processo de avaliar exige conhecimentos e habilidades altamente desenvolvidas.

Considerando que a avaliação educativa

é um processo complexo que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor (SARUBBI *apud* TURRA *et alli*, 1996, p. 177)

a seguinte questão foi apresentada para os professores: Os seus objetivos geralmente são alcançados? Por quê? As respostas podem ser constatadas no Quadro 3.

MOTIVOS EXPLICITADOS PELOS PROFESSORES
<p><u>SIM</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ao término de cada aula faço um feedback; ▪ porque em toda e qualquer apresentação faço a fundamentação necessária; ▪ os alunos são incentivados a desenvolver suas habilidades com responsabilidade, trocando idéias, posicionando-se de forma crítica; ▪ há a verificação dos trabalhos durante a atividade orientando os objetivos; ▪ mesmo que tenha que reorientar a pesquisa; ▪ vejo que os alunos apresentam muitas dificuldades para trabalhar em grupo mas, mesmo assim, gostam e produzem satisfatoriamente; são previamente planejadas as atividades e a forma de avaliar – procuro atender o interesse dos alunos.
<p><u>AS VEZES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ em alguns grupos os alunos não se concentram por estar em sala de aula; ▪ percebo que em algumas situações falta maior envolvimento dos alunos, geralmente não aproveitam o tempo disponível em sala para concluir os trabalhos; ▪ a didática é não deixar de acompanhar o crescimento do grupo frente à problemática; ▪ no que tange à exposição para o público, isso até o final do semestre, há um avanço. No que se refere à quebra da cultura de uns trabalharem e a maioria fazer número, ainda não foi possível com a intensidade que precisava; ▪ quando o trabalho é bem orientado, os resultados são bons;

Quadro 3: Pergunta feita para os professores, no questionário: Os seus objetivos geralmente são alcançados? Por quê?

Quando os professores se posicionam positivamente, supõe-se que os seus objetivos foram claramente definidos. O acompanhamento durante o processo é fundamental para que o trabalho seja realizado de acordo com as orientações dadas previamente, possibilitando ao professor reorientar as atividades.

Para alguns professores, nem sempre seus objetivos são alcançados. Uma das razões pode estar relacionada com as dificuldades que alguns professores disseram ter na condução das atividades grupais. Nesse sentido, ressalto a contribuição dos teóricos citados no Capítulo II, uma vez que, para o êxito das estratégias grupais

é fundamental sua organização, sua preparação cuidadosa, o planejamento compartilhado e mutuamente comprometido com o aluno que, como sujeito de seu processo de aprendiz, atuará ativamente: assim os objetivos, as normas, as formas de ação, os papéis, as responsabilidades, enfim, o processo e o produto desejados devem estar explícitos, compactuados (ANASTASIOU e ALVES, 2003, p. 75).

Para as autoras, as estratégias grupais ainda constituem um desafio a ser reconhecido e enfrentado pelos professores.

Avaliar implica em determinar o que vai ser avaliado. Implica, também, no estabelecimento de critérios e de condições para a avaliação. É preciso que o professor defina claramente o que vai ser avaliado e como será avaliado.

Cunha (2005) orienta que a avaliação deve ser organizada de forma coerente com os pressupostos do ensino. Para o autor, os critérios de qualificação das aprendizagens devem ser previamente discutidos e amplamente definidos com os estudantes, valorizando menos a sua função classificatória para dar ênfase a seu papel diagnóstico, de balizador ao que o aluno aprendeu, ou seja, valorizando mais a utilização que os alunos fazem das informações, demonstrando habilidades mentais mais complexas.

O emprego de técnicas de aula supõe que o professor delas tenha conhecimento, que domine a sua aplicação e que seja capaz de planejá-las de acordo com os objetivos da aula e da unidade a ser trabalhada, afirma Masetto (2003).

Aos professores participantes desta pesquisa foi perguntado: Como você avalia os alunos quando realizam trabalho em grupo na sala de aula? A nota é igual para todos ou cada um recebe uma nota diferente?

Para estas questões, diferentes foram as respostas dos professores que participaram deste trabalho. Grande parte afirmou que atribui nota individual. Outros apresentaram as seguintes justificativas: cada um recebe a nota de acordo com a participação no desenvolvimento do trabalho; a avaliação parte de critérios que incluem competências e habilidades; considero o comprometimento individual – se participou ativamente, se fez o que ficou sob a sua responsabilidade.

E mais: percebo que alguns alunos se deixam ser levados por outros, mas deixo claro que tudo no grupo é avaliado acarretando notas diferenciadas; depende da característica do trabalho, do meu objetivo, mas, geralmente, a nota é diferente.

Dos 15 professores que participaram da pesquisa, um disse que algumas vezes atribui nota individual, outras vezes não. Outro informou que atribui metade da nota para organização e compromisso do grupo enquanto que a outra parte da nota é dada considerando-se a participação individual, ou seja, clareza e segurança ao expor o assunto, o que pode ser traduzido, segundo o professor, em conhecimento.

Outro professor afirmou que quando o grupo é coerente, harmônico e responsável, a nota é igual para todos; porém, se existirem falhas, a nota é diferente para cada um. Dois professores disseram que os componentes do grupo são avaliados igualmente, sendo que um deles justificou que o grupo tira a nota, portanto, todos têm a mesma consideração.

Como fica, então, no caso da mesma nota para todos os elementos do grupo, a aprendizagem individual, a apropriação do conteúdo que cada aluno tem que realizar?

Os critérios usados pelos professores nos casos em que são atribuídas notas diferentes para os componentes do trabalho em grupo são: participação nos trabalhos; domínio do conteúdo; responsabilidade; interesse; capacidade de trabalhar em grupo; desenvolvimento nas atividades; envolvimento/comprometimento; clareza na exposição das idéias; pontualidade; emprego de recursos metodológicos variados; respeito; desempenho individual. Nota-se que a participação, uma das categorias selecionadas, foi o critério citado pela maioria dos professores.

Porém, não ficou claro na pesquisa como os critérios apontados pelos professores são analisados. Nesse sentido, recorreremos a Zabala (1998) para compreender como utilizar e analisar o processo de avaliação. Segundo o autor, os professores precisam dispor de todos os dados que permitam conhecer em todo momento quais as atividades que cada aluno precisa para sua formação. Para tanto, o professor precisa registrar as

incidências de cada aluno em relação ao processo seguido, aos resultados obtidos e às medidas utilizadas. Portanto, este registro deve contemplar a informação de que dispomos quanto ao percurso, o grau de realização dos objetivos previstos e o grau de aprendizagem adquirido em cada conteúdo. Quer dizer, precisamos conhecer, além de como o conseguiu, a descrição do que sabe, sabe fazer e como é, para poder efetuar uma avaliação a respeito dele mesmo e outra a respeito do que consideramos como finalidades (...) (ZABALA, 1998, p. 216)

Zabala (1998) afirma, também, que avaliar exige uma atitude observadora e indagadora por parte dos professores de forma a analisar o que acontece e tomar decisões para

reorientar a situação quando necessário. Embora difícil, é uma atitude que se aprende. Além do que

(...) também tem que se aprender a confiar nas próprias possibilidades para se levar a cabo este trabalho, a confiar na grande quantidade de dados, às vezes assistemáticos e informais, que obtemos ao longo do trabalho diário e que não têm porque ser pouco úteis embora sejam de caráter pouco 'técnico' (ZABALA, 1998, p. 220).

Zabala (1998) considera que propostas abertas que favorecem a participação dos alunos e a observação por parte dos professores oferecem oportunidade de acompanhamento do processo para uma avaliação idônea, além de possibilitar a auto-avaliação.

Além de aprender a confiar nas próprias possibilidades, o autor diz que precisamos aprender a confiar nas possibilidades dos alunos, ensinando-lhes a alcançar os critérios que lhes permitam se auto-avaliar. “A auto-avaliação (...) é um processo de aprendizagem de avaliação do próprio esforço e, portanto, é algo que convém planejar e levar a sério (ZABALA, 1998, p. 220)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta investigação foi verificar de que forma o trabalho em grupo é desenvolvido por professores e alunos na Faculdade de Pedagogia da FESURV – Universidade de Rio Verde, considerando as suas características, o que pensam os alunos e em que medida o trabalho em grupo na sala de aula universitária contribui para formar pessoas colaborativas, sustentada na teoria de aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski e na abordagem colaborativa.

No decorrer do processo diferentes autores que pesquisam os temas pertinentes a este estudo foram consultados. Com eles foram pesquisados os fundamentos de trabalho em grupo; as características da abordagem colaborativa; e a mediação, na perspectiva vigotskiana.

Os resultados deste trabalho mostram que o trabalho em grupo constitui uma prática constante na sala de aula universitária. Neste relatório, a análise percorre todas as etapas do processo, desde a sua proposição até à forma como a atividade é comumente avaliada.

Apesar dos alunos terem demonstrado gostar de trabalhar em grupo, a análise das categorias encontradas - organização, mediação, colaboração e avaliação - mostrou que, embora se constitua uma prática constante nas aulas, professores e alunos ainda encontram muitas dificuldades na condução e execução de atividades grupais.

Esta pesquisa mostrou também que o trabalho em grupo vem sendo utilizado na sala de aula universitária, de forma técnica, apresentando as características da abordagem cooperativa. Nesta abordagem, a estrutura de interação é projetada para facilitar a realização de um objetivo, num processo direcionado pelo professor, com cada membro do grupo ficando responsável pelo desenvolvimento de uma parte do problema. Desta forma, não foram encontradas evidências de que as atividades grupais realizadas na sala de aula universitária contribuem para formar pessoas colaborativas.

A abordagem colaborativa, segundo Kenski e Clementino, é uma filosofia de ensino que engloba questões teóricas, políticas e filosóficas. Essa abordagem constitui um processo mais aberto, com um papel mais ativo do aluno. Trata-se de uma abordagem em que os integrantes do grupo assumem um compromisso mútuo e empreendem um esforço coordenado de construir e manter uma concepção compartilhada de um problema.

Retomando o pensamento de Vigotski, é no contexto histórico, social e cultural que o desenvolvimento cognitivo deve ser explicado. Ele afirma que a interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas é muito importante. Vigotski considera que o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, essencialmente, uma relação mediada. Entre o homem e o mundo real existem elementos mediadores que auxiliam a atividade humana. Desse modo, segundo Vigotski, o conhecimento vai sendo construído com a colaboração do outro e do meio social, numa relação intersubjetiva, sendo internalizado posteriormente, num processo intrasubjetivo. Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo são resultados das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve.

A pesquisa também apontou que as atividades grupais realizadas na sala de aula universitária pesquisada poderiam contribuir mais para o desenvolvimento das capacidades mentais superiores, se trabalhadas segundo as implicações educacionais da teoria de Vigotski e os princípios da abordagem colaborativa.

Contudo, um dado importante foi apontado: apesar das atividades serem realizadas a partir de uma dimensão técnica, cooperativa, existe um ambiente favorável para que seja criada uma cultura de aprendizagem colaborativa, estratégia que favorece a participação, a comunicação e a interação entre os participantes possibilitando, por meio da mediação, maior aprendizado.

Atividades em grupo são inerentes à proposta de ensino-aprendizagem colaborativa. Espero que as análises realizadas nesta investigação sirvam de inspiração para que outras pesquisas sobre a mediação e abordagem colaborativa sejam realizadas, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação.

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 4ª. reimpr. da 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Col. Primeiros Passos, 171)

AMARAL, Ana Lúcia. O trabalho de grupo: como trabalhar com os “diferentes”. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. São Paulo: Papirus, 2006.

ANASTASIOU, Léa das Graças. Docência na educação superior. *In*: **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de Ensino. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**. Santa Catarina: Univille, 2003.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib *et al.* **Para compreender a Ciência**: uma perspectiva histórica. 15 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa; v. 13)

ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludopedagogia**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Unicamp, 1999.

_____. **As dimensões da crise no mundo do trabalho**. Disponível em: www.oohodahistoria.ufba.br/04antune.html. Acesso em: 13 jul. 2007.

ANTUNES, R; ALVES, G. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2007.

BARBOSA, Ana Cristina Lima Santos. **Posturas individuais inerentes às dinâmicas colaborativas no ensino on line**. Disponível em: <http://www.cread2008.com.br/programacao/trabalhos/993.pdf>. Acesso em: 11 out. 2008.

BAZZO, Vera Lúcia. **Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** 46ª reimpr. da 1 ed. de 1981. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 4 ed. revisada e aumentada. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A criatividade na sala de aula universitária. *In*: VEIGA, Ilma Passos e CASTANHO, Maria Eugênia. (orgs.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. **A sociedade em rede**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Vol. 1)

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. *In*: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (orgs.) **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, 2003, nº. 24, p. 5-15.

CLEMENTINO, Adriana. **Didática intercomunicativa em cursos *online* colaborativos**. Disponível no site <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200851533PM.pdf>. Capturado em 5 de junho de 2008. (Artigo)

_____. **Didática intercomunicativa em cursos *online* colaborativos**. Orient. KENSKI, Vani Moreira São Paulo: s.n., 2008. (Tese Doutorado – Faculdade de Educação da USP)

COLLET, Claudino; CASTRO e SILVA, Carmem de. **FESURV: sua origem, sua história**. Goiânia: Renascer, 2001.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2 ed. Araraquara: JM Editora, 2005.

CUNHA, Ricardo B. **Paradigmas da gestão educacional**. Disponível em <http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/5221/pge.htm>. Acesso em: 31 ago. 2006.

DECCA, Edgard de. **O nascimento das fábricas**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Tudo é História).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1998.

IDÁÑEZ, María José Aguilar. **Como animar um grupo**: princípios básicos e técnicas. Trad. Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2004.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm. Acesso em 05 ago. 2008.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação)

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora do Autor, 2000.

_____. **Didática**. 18ª. reimp. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Didática e trabalho docente**: é possível melhorar as aulas no ensino superior? Goiânia: UCG. (texto didático).

LIMA, Lauro de Oliveira. **Dinâmicas de grupo na empresa, no lar e na escola**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação**: o que pratica a escola. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf. Acesso em 23 ago. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Sala de aula: concepção inovadora? *In*: **Aulas vivas**: Tese (e Prática) de livre docência. 3 ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1992, p.69-104).

_____. MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária**. Disponível no site <http://www.escoladavida.eng.br/>. Capturado em 31 de dezembro de 2007.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A sala de aula como objeto de análise na área da didática. *In*: **Didática**: ruptura, compromisso e pesquisa. 3 ed. Campinas: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo histórico. 4 ed. 4 reimp. São Paulo: Scipione, 2000.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. *In*: RISTOLF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. Disponível no site <http://www.escoladavida.eng.br/>. Capturado em 20 de agosto de 2007.

_____. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACCONI, Luiz Antonio. **Minidicionário Sacconi da língua portuguesa**. São Paulo: Atual, 1996.

SANT'ANNA, Ilza Martins e MENEGOLLA, Maximiliano. **Didática**: aprender a ensinar. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Escola e Participação, v. 5)

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação. *In*: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Orgs.). **Educação**: tendências e desafios de um campo em movimento. Coletânea 9º. Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste / ANPEd Centro-Oeste. Taguatinga, DF, 2008.

TURRA, Clódia Maria Godoy *et all*. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11 ed. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.

Universidade de Rio Verde/FESURV. **Histórico da Instituição**. Disponível no site <http://www.fesurv.br/>. Capturado em 20 de agosto de 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. São Paulo: Papirus, 2006.

_____. **Técnicas de ensino**: por que não? 18 ed. São Paulo: Papirus, 2007.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. A capacitação do docente do Ensino Superior. *In*: VASCONCELOS, Maria Lúcia. **A formação do professor do Ensino Superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, 1896-1934. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed., 5ª. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Manuscrito de 1929**. Disponível no site <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Capturado em 03 de dezembro de 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FE/UFG/UNIVERSIDADE DE RIO VERDE (FESURV) Instrumento de Pesquisa

Caro Professor

O questionário a seguir faz parte de uma pesquisa acadêmico-científica do Mestrado Interinstitucional da FE/UFG/Universidade de Rio Verde/FESURV cujo objetivo é verificar a compreensão que os acadêmicos da Faculdade de Pedagogia/FESURV têm de trabalho em grupo/trabalho em equipe.

A pesquisa é anônima, não havendo qualquer identificação e a sua participação é de suma importância para a concretização da mesma.

O preenchimento deste questionário significa a autorização da utilização dos dados da pesquisa para uso exclusivamente acadêmico.

Obrigada!

Norma de Castro Moraes
Professora

Data: __/__/__

Sexo: ____

Idade: ____

Há quantos anos leciona no ensino superior?

Anos: ____

PARTE I

1. Quais são as metodologias de ensino comumente utilizadas por você nas suas aulas?
2. Quando propõe trabalho em grupo, quais orientações gerais são apresentadas por você aos acadêmicos?
3. Como os grupos são formados?
4. Os seus objetivos geralmente são alcançados? Por quê?
5. Tem alguma coisa no seu trabalho que você gostaria de fazer e não consegue? Por quê? Você pode dizer o que é?
6. O que você considera mais difícil num trabalho em grupo na sala de aula?
7. Como você avalia os alunos quando realizam trabalho em grupo na sala de aula? A nota é igual para todos ou cada um recebe uma nota diferente?
8. No caso da nota ser diferente, quais os critérios que você utiliza para avaliar cada aluno?
9. Você consegue perceber como os demais membros do grupo reagem diante do comportamento apático e descomprometido de algum membro? Em caso afirmativo, é possível relatar?
10. Você teria alguma outra sugestão que possa contribuir para a realização de trabalho em grupo na sala de aula?

PARTE II

Considere cada afirmação a seguir e assinale a alternativa que, geralmente, caracteriza melhor os grupos de alunos, de acordo com as suas observações.

	Freqüentemente	Ocasionalmente	Raramente Nunca
a. Existem alunos dotados de forte ego no grupo, o que dificulta a participação de todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Membros do grupo adotam uma postura de confrontação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Concordância e harmonia caracterizam as discussões em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. As pessoas não escutam umas às outras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Algumas pessoas tentam assumir o controle das discussões em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Há algumas pessoas que lideram e espera-se que assumam o controle no início da discussão em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. As pessoas assumem atitudes de defesa quando encontram resistência às suas idéias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Algumas pessoas abstêm-se de participar das discussões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Você consegue perceber que alguns alunos conversam paralelamente sobre outros assuntos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Desacordos degeneram em disputas e críticas desnecessárias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Você percebe envolvimento dos membros do grupo com o tema proposto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Você percebe uma preocupação dos grupos em resolver a atividade rapidamente sem se deter em refletir/discutir o conteúdo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Há fragmentação do conteúdo em razão da divisão de tarefas entre os membros do grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 2

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FE/UFG/UNIVERSIDADE DE RIO VERDE (FESURV) Instrumento de Pesquisa

Prezado (a) acadêmico (a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa e a sua participação é de suma importância para a concretização da mesma. Trata-se de uma pesquisa acadêmico-científica do Mestrado Interinstitucional da FE/UFG/Universidade de Rio Verde (Fesurv) cujo objetivo é verificar a compreensão que os acadêmicos da Faculdade de Pedagogia/FESURV têm de trabalho em grupo/trabalho em equipe.

A pesquisa é anônima, não havendo qualquer identificação e a sua participação é de suma importância para a concretização da mesma.

O preenchimento deste questionário significa a autorização da utilização dos dados da pesquisa para uso exclusivamente acadêmico.

Obrigada!

Norma de Castro Moraes

Data: __/__/__

Sexo: ____

Idade: ____

Período em que se encontra matriculado (a): ____

PARTE I

1. Você gosta de realizar trabalho em grupo? () Sim () Não Por quê?
2. Quando os professores propõem trabalho em grupo na sala de aula, como orientam os alunos na maioria das vezes?
3. Em um trabalho realizado em grupo, o que você faz com mais frequência?

() Ouve mais e fala menos	() Toma frente do trabalho
() Não dá sua opinião	() Dá a sua opinião
() Realiza sua parte no trabalho e se acomoda	
() Outra. Qual?	
4. Qual a sua maior dificuldade na participação de um trabalho em grupo?

() Dificuldade em expor idéias
() Conflitos com integrantes do grupo
() Medo de desaprovação
() Medo de demonstrar ignorância
() Competição entre membros do grupo
() Outra. Qual?
5. Como os demais membros do grupo reagem, geralmente, diante do comportamento apático e descomprometido de algum membro?
6. Você tem alguma sugestão que possa contribuir para a realização de trabalho em grupo na sala de aula?

PARTE II

Considere cada afirmação a seguir e assinale a alternativa que, geralmente, caracteriza melhor os grupos de alunos, de acordo com as suas observações.

	Freqüentemente	Ocasionalmente	Raramente Nunca
a. As tarefas são divididas entre os membros do grupo antes da leitura/ reflexão do tema proposto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Existem colegas dotados de forte ego no grupo, o que dificulta a participação de todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Membros do grupo adotam uma postura de confrontação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Concordância e harmonia caracterizam as discussões em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. As pessoas não escutam umas às outras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Algumas pessoas tentam assumir o controle das discussões em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Há algumas pessoas que lideram e espera-se que assumam o controle no início da discussão em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. As pessoas assumem atitudes de defesa quando encontram resistência às suas idéias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Algumas pessoas abstêm-se de participar das discussões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Colegas conversam paralelamente sobre outros assuntos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Desacordos degeneram em disputas e críticas desnecessárias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Os membros do grupo se envolvem com o tema proposto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Há uma preocupação dos grupos em resolver a atividade rapidamente sem se deter em refletir/discutir o conteúdo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>