



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS e
MATEMÁTICA

CICEFRAN SOUZA DE CARVALHO

**FORMAÇÕES EM APRENDIZAGEM EM GRUPOS COOPERATIVOS:
contribuições para melhoria da aprendizagem em uma escola da rede pública
de Juazeiro do Norte**

Caruaru

2023

CICEFRAN SOUZA DE CARVALHO

**FORMAÇÕES EM APRENDIZAGEM EM GRUPOS COOPERATIVOS:
contribuições para melhoria da aprendizagem em uma escola da rede pública
de Juazeiro do Norte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática

Orientador: Prof. Dr. Edelweis José Tavares Barbosa

Caruaru

2023

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

C331f Carvalho, Cicefran Souza de.
Formações em aprendizagem em grupos cooperativos: contribuições para melhoria da aprendizagem em uma escola da rede pública de Juazeiro do Norte. / Cicefran Souza de Carvalho. – 2023.
235 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Edelweis José Tavares Barbosa.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2023.
Inclui Referências.

1. Aprendizagem ativa – Juazeiro do Norte (CE). 2. Educação cooperativa – Juazeiro do Norte (CE). 3. Professores – Formação – Juazeiro do Norte (CE). 4. Estudos em grupo. 5. COVID-19, Pandemia de, 2020- . 6. Aprendizagem cooperativa. I. Barbosa, Edelweis José Tavares (Orientador). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.) UFPE (CAA 2022-029)

CICEFRAN SOUZA DE CARVALHO

**FORMAÇÕES EM APRENDIZAGEM EM GRUPOS COOPERATIVOS:
contribuições para melhoria da aprendizagem em uma escola da rede pública
de Juazeiro do Norte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática

Aprovada em: 11/05/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edelweis José Tavares Barbosa (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Soares Padilha (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a Ms.c. Elisângela Lucas Teixeira (Examinadora Externa)
Universidade Regional do Cariri - URCA

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular traz em seu texto, como pressupostos principais, o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação. Pressupostos esses que são base da metodologia da aprendizagem cooperativa, cujas competências não necessariamente que, além dos(as) estudantes, os(s) professores(as) as dominem. Este trabalho teve como objetivo descrever o repasse da metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos aos professores(as) da escola de ensino fundamental Jerônimo Freire dos Santos, pertencente à rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte, através da participação em quatro formações que trataram da metodologia da aprendizagem cooperativa. Neste estudo foi utilizada a abordagem qualitativa, de natureza aplicada, bem como materiais bibliográficos de autores que já estudaram sobre a metodologia da aprendizagem cooperativa com o intuito de instrumentalizar todo o trabalho realizado. Foram aplicados questionários semiestruturado junto aos(as) professores(as) da escola municipal Jerônimo Freire dos Santos, sendo que a coleta dos dados foi realizada diretamente junto ao(à) professor(a) que participaram de todas as formações. No decorrer deste trabalho se buscou discorrer sobre os problemas ocasionados pela pandemia do coronavírus no sistema educacional brasileiro. Se procurou fazer uma descrição detalhada da história da aprendizagem cooperativa no Brasil e no mundo, bem como o conceito, os elementos, fundamentos, características, os tipos de grupos de aprendizagem cooperativa e como é a sala de aula cooperativa. A última parte desse trabalho se discorreu sobre a metodologia utilizada para a execução do estudo e foi feita uma completa descrição das formações em Aprendizagem Cooperativa na EEF Jerônimo Freire dos Santos, de forma detalhada, inclusive fazendo as transcrições das respostas aos instrumentais aplicados em cada uma das formações e ao questionário aplicado antes do início e ao final do período formativo, cuja tabulação de dados se incidiu somente nas respostas dos dez docentes que iniciaram e concluíram todas as quatro formações. Conclui-se que o trabalho rendeu frutos positivos, mesmo sem que os(as) professores(as) tenham aplicado o método cooperativo em suas salas de aula na íntegra, pois, o que se pode perceber é que, apesar do Estado do Ceará, ter tido entre 2005 e 2012 uma política educacional que incentivava a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos, estes desconheciam completamente o método e os seus benefícios e,

apesar de serem pessoas bem experientes na docência, muitas vezes lhes faltou as competências e habilidades necessárias na realização das metas individuais e coletivas, podendo serem comparados aos estudantes em fase inicial de implantação do processo.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem cooperativa; cooperação; formações; oficinas.

ABSTRACT

The Common National Curricular Base brings in its text, as main assumptions, the exercise of empathy, dialogue, conflict resolution and cooperation. These assumptions are the basis of the methodology of cooperative learning, whose competencies it is not necessary that, besides the students, the teachers master. This work aimed to describe the transfer of the methodology of learning in cooperative groups to the teachers of the elementary school Jerônimo Freire dos Santos, belonging to the municipal education system of Juazeiro do Norte, through the participation in four trainings that dealt with the methodology of cooperative learning. This study used a qualitative approach, of an applied nature, as well as bibliographic materials from authors who had already studied the methodology of cooperative learning in order to support the work carried out. Semi-structured questionnaires were applied to the teachers of the municipal school Jerônimo Freire dos Santos, and the data was collected directly from the teachers who participated in all the trainings. During this work we tried to discuss the problems caused by the coronavirus pandemic in the Brazilian educational system. A detailed description of the history of cooperative learning in Brazil and in the world, as well as the concept, elements, foundations, characteristics, types of cooperative learning groups, and what the cooperative classroom is like. The last part of this work deals with the methodology used to carry out the study and a complete description of the Cooperative Learning trainings at EEF Jerônimo Freire dos Santos, in a detailed way, including the transcription of the answers to the instruments applied in each of the trainings and the questionnaire applied before the beginning and at the end of the training period, whose data tabulation was focused only on the answers of the ten teachers who started and finished all four trainings. It is concluded that the work yielded positive results, even though the teachers did not apply the cooperative method in its entirety in their classrooms, because what can be noticed is that, despite the State of Ceará having had between 2005 and 2012 an educational policy that encouraged the methodology of learning in cooperative groups, they were completely unaware of the method and its benefits and, despite being well experienced people in teaching, they often lacked the necessary skills and abilities in achieving the individual and collective goals, and can be compared to students in the initial phase of implementation of the process.

KEYWORDS: cooperative learning, cooperation, training, workshops.

Dedico este trabalho a Deus, Pai de bondade, que me ajudou no momento de maior angústia em minha, sob a intersecção de Maria, sob a alcunha de Nossa Senhora de Fátima, minha advogada que intercedeu por mim. A Laene Augusto de Oliveira, minha companheira das horas boas e ruins, por todos os incentivos dados nos momentos em que pensei em desistir.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente a Deus, pela inspiração nos momentos em que mais necessitei.

A todos(as) os(as) professores(as) do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática cujas disciplinas tive o prazer de assistir as aulas, pois me deram subsídios para concluir este trabalho.

Aos meus colegas, que dividiram esse percurso formativo comigo, em especial ao Eduardo pela ajuda nos trabalhos em grupo;

Às professoras Neide e Laynna, Diretora e Coordenadora pedagógica da Escola Jerônimo Freire dos Santos, pela recepção, disponibilidade e ajuda na execução das formações.

A todos os professores e a todas as professoras que participaram deste estudo e especial aos(as) dez professores(as) que participaram de todas as formações e que contribuíram diretamente para a execução e finalização deste trabalho.

Ao meu orientador, Professor Edelweis José Tavares Barbosa, por abraçar esse tema, tão distante da sua área de estudo, por sua ajuda e toda orientação dada desde o início do mestrado.

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-------------|---|-----|
| Gráfico 1- | Número de Professores que consideram mais importantes determinadas habilidades sociais | 115 |
| Gráfico 2- | Resposta da pergunta 2: Leciona há quantos anos? | 122 |
| Gráfico 3- | Resposta da pergunta 3: Você conhece, mesmo que superficialmente, o histórico pessoal de todos(as) os(as) seus(as) alunos(as) ou de parte deles(as)? | 122 |
| Gráfico 4- | Respostas da pergunta 6 | 134 |
| Gráfico 5- | Respostas da pergunta 7: Os pais ou responsáveis acompanham o dia a dia dos alunos dessa turma na escola? | 131 |
| Gráfico 6- | Respostas da pergunta 8: As atividades realizadas por você junto aos(as) alunos(as) dessa turma são: | 132 |
| Gráfico 7- | Respostas da pergunta 6: Com relação às atividades em grupo, responda as perguntas a seguir: quem escolhe os grupos? em relação aos conhecimentos da disciplina que leciona, hoje os grupos são compostos por | 133 |
| Gráfico 8- | Respostas da pergunta 10: Em relação aos(as) seus(as) alunos(as) como você os(as) considera os conhecimentos básicos da disciplina que leciona para a seriação que estão inseridos? | 135 |
| Gráfico 9- | Respostas da pergunta 12: Em termos gerais, hoje, como você classificaria os(as) alunos(as) dessa turma com relação responsabilidade individual para realizar as atividades propostas | 137 |
| Gráfico 10- | Respostas da pergunta 14: Você solicita à direção da escola que peça a presença dos pais/responsáveis cujos(as) alunos(as) estão com baixo nível de aprendizagem e que não estão realizando as atividades? | 139 |
| Gráfico 11- | Respostas da pergunta 15: Você conhece a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos? | 140 |
| Gráfico 12- | Quantitativo absoluto e percentual de alunos com médias | |

bimestrais aprovativas e reprovativas da turma do
Professor(a) "H" cuja metodologia da aprendizagem
cooperativa foi replicada 159

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------|---|-----|
| Tabela 1- | Questão 1 do instrumental de reflexão sobre a contação de história de vida: Como foi para você contar a sua história de vida | 83 |
| Tabela 2- | Questão 2 do instrumental de reflexão sobre a contação de história de vida: Como você se sentiu contando a história do outro? | 84 |
| Tabela 3- | Questão 3 do instrumental de reflexão sobre a contação de história de vida: Como você se sentiu ao ouvir o outro contar a sua história de vida? | 86 |
| Tabela 4- | Questão 4 do instrumental de reflexão sobre a contação de história de vida: Você acha que seu colega resumiu bem a sua história? | 87 |
| Tabela 5- | Questão 5 do instrumental de reflexão sobre a contação de história de vida: Houve alguma mudança na sua forma de ver algum componente de seu grupo após a realização da oficina? | 88 |
| Tabela 6- | Questão 6 do instrumental de reflexão sobre a contação de história de vida: De que forma a história de vida de alguém pode modificar o modo como nos relacionamos com as pessoas? | 89 |
| Tabela 7- | Respostas dos(as) professores(as) sobre as situações-problemas dos textos | 93 |
| Tabela 8- | Resposta do professor à habilidade 1: Pedir e oferecer ajuda aos colegas | 103 |
| Tabela 9- | Resposta do professor à habilidade 2: Encorajar os colegas | 104 |
| Tabela 10- | Resposta do professor à habilidade 3: Deixar os outros falarem | 105 |
| Tabela 11- | Resposta do professor à habilidade 4: Realizar processamento de grupo | 106 |
| Tabela 12- | Resposta do professor à habilidade 5: Concentrar-se na tarefa | 107 |

| | | |
|------------|---|-----|
| Tabela 13- | Resposta do professor à habilidade 6: Vivenciar os conflitos | 108 |
| Tabela 14- | Resposta do professor à habilidade 7: Celebrar o Sucesso da equipe | 109 |
| Tabela 15- | Resposta do professor à habilidade 8: Criticar ideias e não as pessoas | 110 |
| Tabela 16- | Resposta do professor à habilidade 9: Admitir quando cometer erros | 111 |
| Tabela 17- | Resposta do professor à habilidade 10: Dar e receber feedback | 111 |
| Tabela 18- | Autoavaliação das habilidades sociais | 113 |
| Tabela 19- | Respostas dos professores à pergunta 4: Com relação à pergunta anterior, caso tenha respondido sim ou parte deles, quantifique a quantidade os(as) alunos(as) dessa turma que você conhece sua história de vida | 123 |
| Tabela 20- | Resposta à pergunta 5: Considera ser necessário conhecer a realidade vivenciada por seus(as) alunos(as)? Justifique .. | 124 |
| Tabela 21- | Resposta à pergunta 11: Com relação à pergunta anterior, quantifique os(as) alunos(as) enquadrados em cada uma das situações descritas | 135 |
| Tabela 22- | Resposta da pergunta 13: Com relação à pergunta anterior, quantifique os(as) alunos(as) enquadrados em cada uma das situações descritas | 138 |
| Tabela 23- | Resposta da pergunta 17: Com relação à pergunta anterior, quantifique os(as) alunos(as) enquadrados em cada uma das situações descritas | 142 |
| Tabela 24- | Resposta da pergunta 18: A escola dá suporte a você com relação a materiais; apoio pedagógico; apoio em relação a problemas pontuais em sua sala de aula. Descreva sucintamente | 146 |
| Tabela 25- | Resposta da pergunta 19: Com relação à metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos, quais foram os principais desafios de trabalhar com ela? | 150 |
| Tabela 26- | Respostas das perguntas 20; 21 e 22: Quais foram os | |

| | | |
|------------|--|-----|
| | benefícios pedagógicos em se trabalhar com a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos? Quais foram os benefícios gerais em se trabalhar com a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos? Quais foram os principais resultados em relação à aprendizagem de seus alunos, dessa turma, ao utilizar a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos? Houve melhoria na aprendizagem? Houve melhoria na responsabilidade individual? Que outros fatores melhoraram ou não durante e após a utilização do método cooperativo? | 154 |
| Tabela 27- | Quantitativo absoluto e percentual de alunos com médias bimestrais aprovativas e reprovativas da turma do Professor(a) "H" cuja metodologia da aprendizagem cooperativa foi replicada | 158 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 18 |
| 2 | OBJETIVOS | 25 |
| 2.1 | Objetivo Geral | 25 |
| 2.2 | Objetivos Específicos | 25 |
| 3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 26 |
| 3.1 | Uma breve análise dos problemas criados pela pandemia do novo CORONAVÍRUS nos sistemas educacionais cearense e brasileiro | 27 |
| 3.2 | Os impactos da COVID-19 na rede pública municipal de Juazeiro do Norte (CE) | 32 |
| 3.3 | Um breve histórico da metodologia da aprendizagem cooperativa | 34 |
| 3.4 | A aprendizagem cooperativa no Estado do Ceará | 43 |
| 3.5 | A aprendizagem cooperativa: conceitos e caracterização .. | 45 |
| 3.5.1 | Métodos de aprendizagem cooperativa | 46 |
| 3.5.1.1 | <i>Método Aprendendo Juntos (Learning together)</i> | <i>47</i> |
| 3.5.1.2 | <i>Método Torneios de Equipe de Aprendizagem (Team-Games-Torment – TGT)</i> | <i>48</i> |
| 3.5.1.3 | <i>Método Investigando em Grupo (Group Investigation)</i> | <i>49</i> |
| 3.5.1.4 | <i>Método Classe Jigsaw (Jigsaw Classrom)</i> | <i>50</i> |
| 3.5.1.5 | <i>Divisão dos alunos por equipas de sucesso (Students Teams-Achievement Divisions (STAD))</i> | <i>51</i> |
| 3.5.1.6 | <i>Instrução Acelerada em Equipes (Team Accelerated Instruction)</i> | <i>52</i> |
| 3.5.1.7 | <i>Método Verificação em Pares</i> | <i>53</i> |
| 3.5.1.8 | <i>Método Controvérsia Criativa (Creative Controversy Method) ...</i> | <i>54</i> |
| 3.5.1.9 | <i>Método da Abordagem Estrutural (The Structural Approach)</i> | <i>56</i> |
| 3.5.1.10 | <i>Método da Instrução complexa: Pensamento de nível elevado em classes heterogéneas (Complex instruction: Higher-Order Thinking in Heterogeneous Classrooms)</i> | <i>57</i> |
| 3.6 | Elementos, fundamentos e tipos de grupos de aprendizagem cooperativa | 59 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 3.6.1 | Fundamentos da Metodologia da Aprendizagem em Grupos Cooperativos | 59 |
| 3.6.2 | Elementos (Competências) da Metodologia da Aprendizagem em Grupos Cooperativos | 60 |
| 3.6.2.1 | <i>Interdependência Positiva</i> | 60 |
| 3.6.2.2 | <i>Responsabilidades Individual e Grupal</i> | 63 |
| 3.6.2.3 | <i>Interação estimuladora (interação face-a-face)</i> | 63 |
| 3.6.2.4 | <i>As Competências Sociais</i> | 64 |
| 3.6.2.5 | <i>Processamento de Grupo ou Avaliação do Grupo</i> | 65 |
| 3.6.3 | Tipos de Grupos na Aprendizagem Cooperativa | 65 |
| 3.6.4 | Papeis que os estudantes podem assumir em uma aula cooperativa | 68 |
| 3.7 | A sala de aula com a metodologia dos grupos cooperativos | 71 |
| 4 | METODOLOGIA | 75 |
| 4.1 | Pesquisa qualitativa e aplicada | 75 |
| 4.2 | A Escola Jerônimo Freire dos Santos | 77 |
| 4.3 | O público alvo | 78 |
| 4.4 | As Formações em Aprendizagem Cooperativa na EEF Jerônimo Freire dos Santos | 79 |
| 4.5 | A Primeira Formação: apresentação da metodologia da aprendizagem cooperativa e dinâmica da contação de história de vida | 79 |
| 4.5.1 | Respostas dos(as) professores(as) no questionário sobre a dinâmica da contação da história de vida | 83 |
| 4.6 | A Segunda Formação: a oficina de vivência de conflitos ... | 91 |
| 4.6.1 | Atividade Individual: respostas dos(as) professores(as) sobre as situações-problemas dos textos | 93 |
| 4.7 | A Terceira e Quarta Formações: a oficina de Habilidades Sociais | 102 |
| 4.7.1 | Habilidades estudadas pelo grupo 1 referente à parte A | 103 |
| 4.7.2 | Habilidades estudadas pelo grupo 2 referentes à parte B | 108 |
| 4.7.3 | Autoavaliação da atividade de estudo das habilidades sociais .. | 113 |

| | | |
|-------|--|------------|
| 4.7.4 | A Interdependência Positiva: necessidade de entendimento por parte dos estudantes | 116 |
| 5 | DISCUSSÃO E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTOS AOS DOCENTES DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL JERÔNIMO FREIRE DOS SANTOS ANTES E APÓS AS FORMAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM GRUPOS COOPERATIVOS | 121 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 160 |
| | REFERÊNCIAS | 169 |
| | ANEXO A – QUESTIONÁRIO 1 - PROFESSOR(A) | 173 |
| | ANEXO B – OFICINA DE HISTÓRIAS DE VIDA | 179 |
| | ANEXO C – REFLEXÃO SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA DE VIDA | 185 |
| | ANEXO D – ROTEIRO PARA COMPARTILHAMENTO DA HISTÓRIA DE VIDA | 186 |
| | ANEXO E – QUESTÕES PARA RESOLUÇÃO EM GRUPO – NATUREZA E MATEMÁTICA | 187 |
| | ANEXO F – QUESTÕES PARA RESOLUÇÃO EM GRUPO – LINGUAGENS E CÓDIGOS | 189 |
| | ANEXO G – OFICINA DE VIVÊNCIA DE CONFLITOS | 193 |
| | ANEXO H – OFICINA DE HABILIDADES SOCIAIS | 213 |

1 INTRODUÇÃO

A perspectiva de me tornar professor nem sempre me acompanhou enquanto pessoa, haja vista que não me via na sala de aula lecionando para nenhum público, fosse na educação básica, fosse no ensino superior tal fato só veio a se modificar a partir de determinado momento na faculdade de matemática.

O ingresso no curso de matemática da Universidade Regional do Cariri (URCA) em Campos Sales tinha como objetivo apenas o de concluir o ensino superior e nada mais que isso. Contudo, alguns professores(as) que lecionaram naquele curso produziram uma verdadeira mudança nessa perspectiva de apenas ter em mãos um diploma de curso de ensino superior.

Lourival Luciano Filho (*in memoriam*); Maria das Graças Pereira Cabral (*in memoriam*); e Luciana Maria de Souza Macedo, produziram, com suas aulas gratificantes, uma verdadeira mudança de direção em minha vida, pois, foi a partir do contato com esse e essas gigantes na arte de ensinar, que mudei a perspectiva de apenas concluir um curso de nível superior para, após a conclusão, voltar os meus esforços para tentar modificar a vida, através da educação, de outras pessoas como a minha havia sido modificada graças aos exemplos desses grandes profissionais.

A graduação passou e a vontade de continuar aprendendo para levar as experiências para as minhas salas de aula, fizeram com que vários cursos de especializações fossem realizados, cujo intuito era levar as aprendizagens adquiridas para as minhas salas de aula e busca de uma dinamização das aulas e desmitificação da Matemática enquanto disciplina.

Estive, como professor, em todas as etapas da educação básica e em 2012, o ensino superior entrou na minha vida quando passei a exercer a docência no Curso de Matemática da URCA em Campos Sales e foi a partir daí que senti cada vez mais a necessidade de buscar formas de ajudar na formação dos estudantes da educação básica, desenvolvendo hábitos de aulas de matemática mais dinâmicas e menos estáticas junto aos futuros professores que estavam a cursar a faculdade de matemática.

Trabalhar no ensino superior e principalmente com a formação de professores exige dedicação e estudo, principalmente porque se está formando os

profissionais que irão atuar na formação de competência e habilidades de estudantes da educação básica. Essa responsabilidade levou a rever as minhas prioridades culminando com a busca por metodologias diversificadas que pudessem contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem e é nesse ponto que surge a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos.

A aprendizagem cooperativa, inicialmente, me encantou pela forma simples de se trabalhar e posteriormente, ao conhecê-la de forma intrínseca, mostrou que pode melhorar o ensino e a aprendizagem, não só em matemática, mas em todas as áreas do conhecimento, bastando fazer a sua aplicação através de um detalhado planejamento, podendo ser adaptada à realidade da sua clientela.

O sistema educacional brasileiro nunca foi as “mil maravilhas”. Sempre teve problemas gritantes desde a época da colônia, em face da falta de políticas públicas eficientes para tentar diminuir as desigualdades regionais existentes, que são muitas e específicas, contudo, quase sempre ignoradas por quem faz a legislação educacional brasileira e que veio a se agravar ainda mais com a pandemia do COVID-19.

Os problemas educacionais se agravaram ainda mais a partir do início de 2020 em virtude da pandemia do coronavírus, cujas circunstâncias necessitaram da realização de ações que pudessem ajudar os(as) docentes na sua prática diária em sala de aula a partir do final de 2021 e durante o ano de 2022, quando do efetivo retorno ao ensino presencial.

O período mais grave da pandemia foi ainda mais problemático para a educação brasileira em face da necessidade da adaptação à uma situação jamais vivenciada na grande maioria das escolas brasileiras, principalmente as públicas, que foi a de se ministrarem aulas de formas remotas, à distância, sem a estrutura mínima necessária para que as atividades pudessem chegar próximo ao ministrado de forma presencial, haja vista da necessidade do isolamento social para se evitar a propagação do vírus do COVID-19.

As instituições educacionais não estavam preparadas para lidar com os problemas ocasionados pela pandemia e os(as) docentes necessitaram se superar para poder fazer o repasse de conteúdos educacionais à distância, pois, muitos, não detinham o conhecimento necessário para a utilização da tecnologia para o trabalho com o ensino na forma remota.

Os(as) professores(as) tiveram que se reinventar com profissionais da educação ao ter que aprender a manusear os diversos recursos tecnológicos para se fazer chegar junto às suas salas de aula que, em março de 2020, passaram a ser remotas em face da necessidade do distanciamento social.

Durante a pandemia, grande parcela dos(as) estudantes sentiram enorme dificuldade em acompanhar o repasse de conteúdos de forma remota, haja vista a falta de recursos tecnológicos para fazerem esse acompanhamento, muito menos internet com velocidade razoável para que tivessem condições de acompanharem o que era ministrado pelo professor.

O retorno gradual ao ensino presencial, após um pouco mais de dois anos do início da pandemia do Covid-19, trouxe à tona os grandes problemas vivenciados na educação brasileira durante esse período, pois, simplesmente, uma grande parcela de estudantes, se esqueceram de conteúdos básicos que foram ministrados antes do período pandêmico.

Reinserir os(as) estudantes na rotina das aulas presenciais e na dinâmica da sala de aula é um desafio que os(as) professores(as) estão enfrentando em face novos problemas que, associados aos já existentes nas escolas públicas, vieram para dificultar ainda mais o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Pesquisas recentes mostram que os(as) estudantes retornaram ao cotidiano da escola com problemas de ansiedade, sem uma rotina definida, indisciplinados dificultando ainda mais a vida dos(as) professores(as) e consequentemente interferindo no processo de ensino e de aprendizagem.

Diante desses e de outros problemas identificados se vislumbrou a necessidade de se recorrer a diferentes metodologias que pudessem ajudar os(as) professores(as) a colocarem as suas salas de aula em bases seguras novamente, como também na busca de fazer com que as instituições escolares voltem a cumprir o seu tão importante papel de formação de cidadãos para a vida, buscando fornecer um ensino de qualidade que permita os(as) estudantes um desenvolvimento pleno, subsidiando-os a enfrentarem os desafios que lhes forem impostos futuramente, fato que, salvo raras exceções, não acontece na nossa realidade educacional.

De acordo com Versiani (1973) citado por Bastos (2014, p. 52) a aprendizagem cooperativa é:

[...] uma situação rica em interação em que os bons alunos são estimulados ao transmitirem os seus conhecimentos e os mais fracos recebem a atenção que necessitam no momento preciso, permitindo ainda ao professor dar especial atenção a casos individuais.

A aprendizagem cooperativa é um método de trabalho que pode vir a ajudar os(as) professores(as) a diminuírem as dificuldades encontradas no retorno ao ensino presencial pós pandemia, haja vista possuir características de enfrentamento a muitos dos problemas que os(as) estudantes trouxeram consigo no período cujas aulas foram “ministradas” remotamente.

A retomada ao curso normal do ensino e para que os(as) estudantes possam voltar a aprender existe a necessidade de verificar uma série de variáveis, que vão desde o acolhimento da escola, passando pela empatia dos(as) professores(as) em face das diversas situações vivenciadas no período que houve o afastamento do ensino presencial.

O presente estudo tem como objetivo realizar oficinas com a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos aos(as) professores(as) da escola de ensino fundamental Jerônimo Freire dos Santos, pertencente à rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte, através da participação desses profissionais em quatro formações que tratam da metodologia da aprendizagem cooperativa, sendo que a formação em habilidades sociais deverá acontecer em dois momentos distintos, completando o quantitativo de quatro encontros.

A grande maioria dos estudantes retornaram à escola com dificuldades diversas e o retorno à rotina do dia a dia em aulas presenciais como ocorria antes da necessidade de paralisação das atividades escolares por conta da pandemia foi e está sendo um período problemático para as instituições escolares como um todo.

O retorno às atividades presenciais evidenciou os problemas gerados pela pandemia, tanto na vida dos(as) docentes, como na dos(as) estudantes, que já existiam, contudo, não eram tratados ou não tinham um adequado tratamento por parte das instituições escolares. O aumento da ansiedade, indisciplina, problemas cognitivos e psicológicas, mostraram a necessidade da escola e de seus docentes buscarem ajuda através de metodologias que pudessem fazer com que a aprendizagem voltasse a ser o foco principal do processo educativo.

A implantação da aprendizagem em grupos cooperativos em sala de aula é um dos caminhos a serem seguidos para buscar a melhoria do processo de

ensino e de aprendizagem em face da sua dinâmica toda própria, através de métodos únicos que não tem apenas a reprodução de conteúdos prontos e acabados como objeto principal; mas sim os estudantes como os principais atores do processo e que necessitam de um direcionamento para melhorar o seu desenvolvimento cognitivo. Uma aprendizagem baseada na cooperação e na colaboração pode ajudar para diminuir o quadro de individualidade e falta de empatia que predomina hoje em dia nas salas de aula.

Especificamente se realizou quatro formações com os(as) docentes da Escola de Ensino Fundamental Jerônimo Freire dos Santos, localizada na cidade de Juazeiro do Norte, de forma a subsidiá-los a implantar a metodologia de aprendizagem cooperativa em sala de aula, repassando os elementos da aprendizagem cooperativa e de uma aula cooperativa para que pudessem replicar em suas salas de aula na busca de melhorar a aprendizagem, a disciplina, a responsabilidade individual, o sentimento de coletividade, de divisão de responsabilidades, tarefas e empatia, que são características inerentes à metodologia da aprendizagem cooperativa.

Nesse sentido, Bastos (2014, p. 53) infere que “as atividades de aprendizagem cooperativa têm o objetivo de facilitar e promover a realização pessoal, fazendo com que os membros do grupo se sintam responsabilizados pelo seu sucesso e pelo sucesso dos outros”.

As formações consistiram sobre as cinco competências da aprendizagem cooperativa e como deviam ser estruturados os grupos cooperativos em sala de aula, de forma a subsidiar e viabilizar a implantação pelos docentes da escola dos grupos cooperativos.

O presente trabalho foi realizado de forma exploratória, teórica e de campo. Utilizou-se material bibliográfico de autores que já estudaram a metodologia da aprendizagem cooperativa tanto de forma teórica como de forma prática, bem como foi feita a aplicação de dois questionários semiestruturados de mesmo teor, um antes da primeira oficina e outro após a realização desse primeiro encontro, cujo intuito fora verificar a percepção dos(as) docentes acerca do conhecimento do método antes e depois das formações.

Com relação ao trabalho em grupos cooperativos uma grande parcela dos(as) docentes fazem confusão com o trabalho com grupos não estruturados, utilizando o método de forma errada. A aprendizagem cooperativa busca favorecer o

trabalho em grupo, cujo o trabalho coletivo é privilegiado ao invés de apenas bonificar o agrupamento de alunos onde os que nada fazem são beneficiados tanto quanto aqueles que se empenham na realização da atividade.

O trabalho com a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos consiste em estruturar a sala de aula desde a concepção dos grupos até a sua instrumentação de como o docente busca que o trabalho seja realizado. Segundo Slavin (1994) citado por Ramos; Silva; e Lopes (2013, p. 3) “os alunos, organizados em grupos, entreajudam-se na aprendizagem do conteúdo, previamente apresentado pelo professor, sendo a apresentação centrada nos conceitos fundamentais a aprender”.

A aprendizagem em grupos cooperativos é o método que tem como princípios a interatividade social e cultural dos estudantes, buscando possibilitar momentos prazerosos para os alunos, cujo objetivo é a relação de positividade entre ele, cuja trabalho do professor se fará na mediação da relação entre os pares.

O trabalho em grupos cooperativos busca fazer com que a interação entre iguais seja facilitada, cujo objetivo é a resolução de problemas existentes em todas as áreas do conhecimento humanos, vindo a favorecer a aprendizagem. Importante salientar que a interação entre iguais acontece quando indivíduos de faixa etária proporcionalmente semelhantes trabalham juntos, haja vista que o linguajar utilizado pelos estudantes é de entendimento mais fácil do que aquele utilizado pelo professor.

A metodologia da aprendizagem cooperativa tem como característica a possibilidade para que os estudantes possam emitir suas próprias opiniões, externando-as para o seu grupo, trocando ideias e aplicando os seus conhecimentos para a resolução dos problemas, onde uns aprendem com os outros.

Segundo Carvalho e Brito (2015, p. 2):

Exclusão, desmotivação, desinteresse e insucesso são situações que estão relacionadas entre si e são fatores preocupantes, pois para termos indivíduos ativos e que consigam resolver desafios e problemas impostos no nosso cotidiano diário uma das condições necessárias é que estes possuam os conhecimentos mínimos necessários para galgarem série após série até chegar ao ensino superior.

Os professores receberam em cada uma das formações estratégias utilizadas na metodologia de aprendizagem em grupos cooperativos, cujo objetivo é

melhorar o processo de ensino e conseqüentemente da aprendizagem dos estudantes, tanto para aqueles que possuem dificuldades na assimilação de determinados conteúdos, como para aqueles que não possuem tais dificuldades, contudo, não conseguem interagir bem com os seus colegas. Dessa forma se promoverá a total integração entre os estudantes, haja vista que aqueles que possuem maior conhecimento em determinada disciplina e em conteúdos específicos repassará, com suas próprias palavras, o que sabe para aqueles que possuem uma maior dificuldade na compreensão dessas matérias.

As escolas têm por obrigação buscar dar subsídios ao trabalho docente através da formação em serviço, principalmente nesse retorno ao ensino presencial, tão abalado pelos dois longos anos de pandemia e de ensino ora presencial, ora remoto, ora híbrido; dando a oportunidade de conhecer e trabalhar com novas metodologias, se apropriando de práticas diferenciadas que levam à melhorar o ensino e conseqüentemente a aprendizagem dos estudantes.

2 OBJETIVOS

Este estudo possui objetivos a serem elucidados de forma a caracterizar consistentemente o trabalho realizado através da metodologia da aprendizagem cooperativa.

2.1 Objetivo Geral

Este trabalho tem como objetivo fazer a descrição das oficinas sobre a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos repassada aos(as) professores(as) da escola de ensino fundamental Jerônimo Freire dos Santos, pertencente à rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte.

2.2 Objetivos Específicos

- Apresentar os principais pontos do que vem a ser a metodologia da aprendizagem cooperativa;
- Realizar uma breve análise dos problemas criados pela pandemia do novo coronavírus nos sistemas educacionais cearense e brasileiro;
- Fazer uma descrição das quatro¹ oficinas de aprendizagem cooperativa realizadas na escola de ensino fundamental Jerônimo Freire dos Santos.

¹ A formação em habilidades sociais aconteceu em dois momentos distintos, portanto, por isso foi contabilizada 4 (quatro) formações

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação vem sofrendo mudanças drásticas ao longo dos tempos, principalmente no que concerne às mudanças necessárias das práticas pedagógicas nas salas de aula e a incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação, buscando enfrentar um ensino tradicional que vem incorporado ao DNA de muitos profissionais da educação.

As instituições educacionais brasileiras buscam modificar esse gene do ensino tradicional em face às novas exigências que o mundo moderno impõe aos alunos, seja na educação básica ou no ensino superior, com desafios constantes no cotidiano de cada um.

As constantes mudanças na legislação brasileira, com a criação e incorporação da nova Base Nacional Comum Curricular na vida de 47.874.546 (quarenta e sete milhões oitocentos e setenta e quatro mil e quinhentos e quarenta e seis) estudantes, conforme dados do INEP. Essas mudanças vão muito além de apenas normatizações legislativas; elas se incorporam nas avaliações externas de, tanto censitárias, quanto aquelas que definem uma vaga para ingresso no ensino superior, através de vestibular ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O ENEM, que se tornou a porta de entrada em diversas universidades, sejam estas federais, estaduais e até particulares já há muito avalia competências e habilidades na resolução de problemas e interpretação de textos e informações de diferentes formas; desafiando cotidianamente professores no ensino de competências e habilidades para os alunos e estes sendo desafiados a adquirirem essas características.

Todas as modificações e incorporações nas metodologias educacionais do final do século XX e início do século XXI, em nada se comparam às necessidades imediatas que surgiram nesse primeiro semestre de 2020, em virtude da pandemia do novo coronavírus. Professores, alunos e instituições necessitaram urgentemente se adaptar à nova realidade vigente em face da obrigatoriedade de isolamento social para a não proliferação do vírus SARS COV-2, que levou os sistemas de saúde de estados e municípios à exaustão e ceifou tantas vidas no Brasil e no Mundo.

No município de Juazeiro do Norte não foi diferente, haja vista que foi necessário paralisar todas as atividades presenciais nas instituições da rede

municipal de ensino e os 32.685 (trinta e dois mil cento e oitenta e cinco alunos) matriculados foram diretamente impactados, necessitando serem enviados para suas casas por prazo indeterminado para assistirem aulas de forma remota.

3.1 Uma breve análise dos problemas criados pela pandemia do novo CORONAVÍRUS nos sistemas educacionais cearense e brasileiro

Se não bastasse todos os problemas que existem no sistema educacional brasileiro desde os primórdios de seu povoamento, as diversas instituições educacionais foram obrigadas a paralisar as suas atividades por conta da pandemia do coronavírus, não sendo diferente no estado do Ceará. Tal fato ocasionou diversos transtornos, não só para as secretarias de educação, mas para as escolas de todas as redes, sejam elas particulares ou públicas.

O maior problema enfrentado pelas redes de ensino no Brasil e em especial no Ceará, durante a pandemia do coronavírus foi o fechamento das instituições de ensino para a oferta de aula presenciais; contudo, esse não foi o único.

O Brasil é uma país de dimensões continentais, com realidades diferentes em cada um de suas regiões e os fatores em comum foram o fechamento das instituições e a necessidade da continuidade das aulas no formato remoto, o que não é tão simples quando se procura dimensionar as desigualdades regionais.

Ensinar remotamente em diferentes contextos exige um esforço gigantesco por parte dos professores e um apoio sistemático das redes; o que nem sempre ocorre, haja vista que nenhum professor(a), por mais preparado(a) que seja, estava pronto(a) para trabalhar dessa maneira e em um espaço de tempo tão curto de adaptação. Muito além do fechamento das instituições para o ensino presencial, um outro grande problema causado pela pandemia do coronavírus foi a falta de preparo e de planejamento por parte das instituições escolares e dos(as) professores(as) para o ensino remoto.

O fato da falta de planejamento das instituições do estado do Ceará para o ensino na modalidade remota – que em nada se confunde com a modalidade de educação à distância – e a falta de preparo de uma grande parcela dos professores para esse tipo de ensino foi ratificado em recente pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente

(Gestrado/UFMG), que contou com a parceria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Conforme a pesquisa do GESTRADO/UFMG (2020, p. 9), entre os profissionais do Ceará, 91% não tinham experiência alguma com ensino remoto antes da pandemia - e outros 62% afirmaram que não receberam formação ou suporte das instituições para o trabalho online.

Dos 2.235 (dois mil duzentos e trinta e cinco) professores que responderam à pesquisa no Estado do Ceará, apenas 201 (duzentos e um) professores(as) possuíam experiência com atividades remotas. Esse fato, por si só, é extremamente preocupante, haja vista a dificuldade em fluir com o ensino através dessa modalidade face a falta de preparo para tal. Um outro fator que dificulta ainda mais a disseminação das aulas remotas por parte dos(as) professores(as) é a falta de apoio e suporte das redes. Segundo a pesquisa do GESTRADO/UFMG (2020, p. 9), aproximadamente 1.386 (mil trezentos e oitenta e seis) professores, afirmaram não estar recebendo as condições necessárias por parte das redes de ensino para execução do trabalho remoto.

Conforme pesquisa do GESTRADO/UFMG (2020, p. 10):

Além das formações inicial e continuada deficientes no que tange à utilização da tecnologia para o ensino, os professores não têm tido suporte no momento atual: para 61,9% deles, o processo de dar aulas online no Ceará é tocado por conta própria. Outros 16,4% dizem ter acesso a tutoriais online sobre como utilizar as ferramentas virtuais; 9,5% têm formação oferecida pela Secretaria da Educação; 7,2% são assistidos por outra instituição; e 4,9% pela própria escola.

Percebe-se que cada problema citado gera uma nova dificuldade a ser enfrentada, criando, dessa forma uma bola de neve, que só vai aumentando à medida que a pandemia vai avançando no espaço e no tempo, onde os(as) docentes são o fiel da balança nesse processo e que, mais uma vez, os tornam protagonistas em uma situação adversa, buscando torná-la favorável e aliada da aprendizagem.

Um outro fator extremamente preocupante e que tem gerado inúmeras dificuldades é a gestão do tempo por parte dos(as) professores(as) nesse período de *home office*. Uma coisa é você estar dentro de sala de aula ministrando os conteúdos, aplicando atividades e tirando as dúvidas dos alunos; outra é planejar as atividades que serão desenvolvidas em formato remoto, disponibilizar para os(as) alunos(as), explicar e tirar as dúvidas desses conteúdos no formato à distância,

combinando com os diversos afazeres domésticos; em condições de trabalho nada desejáveis em face da falta de recursos e, pior, de capacitação para tal.

A falta de recursos necessários para se trabalhar as atividades é outro fator preocupante e que muito tem dificultado a vida dos(as) docentes, principalmente no que concerne à capacitação para utilização das tecnologias da informação e da comunicação. Para se ter uma ideia, na pesquisa realizada entre 08 e 10 de junho de 2020, pelo GESTRADO/UFMG e divulgada nos principais meios de comunicação do Brasil, dos 15.654 (quinze mil seiscentos e cinquenta e quatro) professores, aproximadamente 12.242 (doze mil duzentas e quarenta e dois) destes não receberam nenhum tipo de capacitação para ministrar aulas na modalidade remota. Nesse sentido, BRASIL (2020) afirma que:

Antes mesmo da pandemia, as tecnologias digitais já se encontravam cada vez mais demandadas no cotidiano dos professores da Educação Básica. Com a suspensão das aulas presenciais em decorrência do isolamento social resultante das medidas de prevenção à COVID-19, o domínio dessas tecnologias tornou-se necessidade básica.

As tecnologias digitais já eram incorporadas em salas de aulas por muitos(as) professores(as), buscando melhorar os processos de ensino e aprendizagem através das metodologias ativas, mas nem todos(as) as(a) docentes possuem domínio no manuseio dos recursos tecnológicos e esse foi mais um problema enfrentado por esses profissionais em meio à suspensão das aulas, pois conforme pesquisa do CNTE/GESTRADO/UFMG (2020, p. 10), “aproximadamente 13.149 (treze mil e cento e quarenta e nove) professores continuaram a ministrar suas aulas através de recursos tecnológicos”; ou seja, oito a cada dez professores continuaram ministrando suas aulas à distância.

Conforme afirmado anteriormente, se verifica que, atrelado ao trabalho remoto, surge a problemática da disponibilidade de recursos tecnológicos e do preparo. CNTE/GESTRADO/UFMG (2020, p. 10) inferem que “caso precisassem realizar atividade de ensino à distância, apenas 3 a cada 10 professores(as) da Educação Básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das atividades”. Sendo mais específico, 8390 (oito mil trezentos e noventa) professores se encaixam, ou seja, 53,6% (cinquenta e três vírgula seis por cento) não possuem o preparo para o trabalho à distância com os recursos tecnológicos, sendo necessário serem capacitados para tal.

O grande entrave da realização de uma formação com esses(a) docentes para o uso das tecnologias para o ensino emergencial remoto foi o tempo, pois grande parte das redes de ensino brasileira estão com o trabalho remoto e o dia do professor se preenche quase que totalmente, haja vista que muitos desses profissionais trabalham mais de um turno, então, como conseguir tempo para se capacitar, sem comprometer outras atividades do cotidiano, que em nada estão relacionadas com o exercício da docência? Essa é uma resposta que somente cada um dos envolvidos pode dar.

Outro fator preocupante e um grande desafio às redes de ensino e para os professores foi o acesso às aulas remotas por parte dos estudantes, no que concerne a equipamentos e internet. Segundo CNTE/GESTRADO/UFMG (2020, p. 12) e na visão dos(as) professores(as) “um a cada três alunos no ensino fundamental e uma a cada cinco alunos no ensino médio não possuem condições de acesso às aulas remotas, em virtude da falta dos recursos tecnológicos”, o que é extremamente preocupante, haja vista que se considerarmos um grupo de dez estudantes, em média dois e três alunos no ensino médio e no ensino fundamental, respectivamente, não conseguiram assistir aulas no formato remoto.

Nesse sentido, se verifica que esses indivíduos tiveram mais problemas, do que aquelas pessoas que já se encontravam prejudicadas em virtude das aulas em formato remoto, que não é o ideal e nem o adequado para essas etapas da educação básica em virtude da necessidade de uma maior interação e de uma maior sociabilidade com o(a) professor(a) para que este possa tirar suas dúvidas imediatamente no momento do surgimento, bem como de tantas outras coisas.

A participação dos alunos nas aulas remotas tem gerado grande dor de cabeça para gestores(a) e professores(as), pois existem situações diversas que impedem, muitas vezes, o seu acesso, havendo uma drástica diminuição na participação nas aulas com esse formato CNTE/GESTRADO/UFMG (2020, p. 19) inferem que:

O cenário imposto pela pandemia de Covid-19 influenciou de forma mais negativa no Ensino Médio (45,8%) e nos anos finais do Ensino Fundamental (44,5%). Em torno de 45% dos estudantes diminuíram drasticamente a participação nas atividades propostas.

A diminuição drástica da participação dos estudantes foi percebida por 34,1% dos(as) professores(as) da Educação Infantil e 29% dos respondentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse cenário é preocupante, haja vista que quase metade dos(as) professores(as) pesquisados afirmam que no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental houve diminuição da participação dos(as) estudantes; não sendo diferente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental que, para aproximadamente um terço dos pesquisados, essa diminuição também aconteceu, nas suas percepções.

Já com relação ao acesso à internet e aos recursos tecnológicos pelos(as) professores(as) para ministrarem as aulas remotas e conforme a pesquisa do CNTE/GESTRADO/UFMG, “dos 15.654 (quinze mil seiscentos e cinquenta e quatro) professores(as), aproximadamente 13.462 (treze mil quatrocentos e sessenta e dois) destes possuem recursos tecnológicos”, porém, como afirmado anteriormente, nem todos(as) possuem condições de ministrar aulas remotas em face de não possuir preparo para tal.

É perceptível que a pandemia do novo coronavírus pegou as instituições escolares e docentes despreparados para enfrentar essa situação, o que se leva a questionar o papel das redes de educação na formação em serviço dos(as) professores(as), principalmente no que concerne à utilização das tecnologias. Existem muitas cobranças, baixa remuneração e muito pouca capacitação para esses profissionais, que em virtude da carga excessiva de trabalho, não possuem, muitas vezes, condições de estar em uma capacitação/formação para não perder o seu dia de trabalho e ter que recuperar posteriormente.

O momento é de reflexão que trouxe inúmeros aprendizados acerca do papel dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Estes profissionais, em sua grande maioria, aprenderam a trabalhar remotamente, utilizando a tecnologia, antes nunca utilizada por muitos, para fazer chegar às residências de seus alunos as suas aulas e cumprir a sua difícil missão de preparar crianças, adolescentes e jovens para o enfrentamento dos desafios a eles impostos, com dedicação e compromisso que lhes é peculiar no exercício da arte de ensinar.

3.2 Os impactos da COVID-19 na rede pública municipal de Juazeiro do Norte (CE)

A pandemia do novo coronavírus trouxe, além de inúmeros problemas para os sistemas de saúde do Brasil e do mundo, problemas educacionais, sociais, psicológico, econômicos, entre outros, em inúmeras localidades que afetaram diretamente uma ampla parcela da população, que terão pela frente o desafio de emergir e construir o novo normal.

A educação foi fortemente impactada pela ação da COVID-19, estimando-se, segundo o Banco Mundial (2022, p. 2), que:

[...] cerca de 1.5 bilhões de estudantes ficaram fora da escola em mais de 160 países [...]. Alguns países adotaram o fechamento total de escolas, outros apenas em zonas consideradas de risco ou deixaram abertas aquelas com crianças pequenas cujos pais trabalham em setores críticos para a sociedade.

Salienta-se que no Brasil não foi diferente; os 26 (vinte e seis) estados e o Distrito Federal baixaram decretos de suspensão de aulas presenciais em todas as modalidades de ensino, tanto da rede pública, quanto da rede privada, com o intuito de evitar cada vez mais o contágio do COVID-19, principalmente pelo fato haver sido comprovado cientificamente que crianças podem ser acometidas pelo SARS-COV-2, contudo desenvolver sintomas leves ou nem os desenvolvê-los, tornando-se assintomáticos; mas sendo vetores do vírus conforme estudo de Cruz e Zeichner (2020) realizado na China:

Crianças de todas as idades pareciam suscetíveis ao COVID-19, e não houve diferença significativa entre os sexos. Embora as manifestações clínicas dos casos de COVID-19 em crianças sejam geralmente menos graves do que as de pacientes adultos, crianças pequenas, principalmente bebês, são vulneráveis à infecção. A distribuição dos casos de crianças COVID-19 variou com o tempo e o espaço, e a maioria dos casos estava concentrada na província de Hubei e arredores.

Nesse sentido, os gestores estaduais e municipais entenderam a necessidade de fechamento temporário das escolas e universidades, visando exclusivamente buscar a interrupção do contágio do novo coronavírus, mediante o isolamento social; mas, tal medida criou um imenso problema para os sistemas

educacionais e suas instituições, em virtude de características e especificidades diversas.

O Estado do Ceará não foi indiferente à problemática da pandemia do novo coronavírus. Em 16 de março de 2020, o executivo estadual publica o decreto n.º 33.510/2020, que estabelece o estado de calamidade sanitária objetivando o combate ao novo coronavírus e em 19 de março de 2020, publicou o decreto n.º 33.519/2020, que suspende todas as atividades não essenciais no Estado do Ceará, inicialmente por um período de 10 (dez) dias; vindo a ser prorrogado por diversas vezes.

Nessa seara, os sistemas educacionais do estado do Ceará foram afetados com a suspensão das atividades presenciais, onde escolas e universidades das redes pública e privada necessitaram parar por completo as atividades presenciais e se adequarem para o trabalho remoto, haja vista que o então decreto 33.518/2020, do executivo estadual, determinou a suspensão de todas as atividades presenciais por tempo indeterminado, afetando a sociedade como um todo e principalmente o educacional.

A rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte foi diretamente impactada, pois todos os estudantes matriculados não puderam mais assistir aulas de forma presencial e os professores, de uma hora para outra, necessitaram aprender a dominar recursos tecnológicos para poder se fazerem chegar a seus estudantes e a rede necessitou implantar um plano emergencial para que houvessem aulas remotas que chegasse a todos os estudantes matriculados em suas instituições educacionais.

Em julho de 2021, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP) publicou dados estatísticos referente ao contexto pandêmico, conforme cita BRASIL (2021):

Ao todo, 94% (168.739) das escolas responderam ao questionário aplicado pelo Inep por meio do Censo Escolar. O percentual corresponde a 97,2% (134.606) e 83,2% (34.133) das redes pública e privada, respectivamente. [...]

O levantamento mostra que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais. Em função disso, parte delas também ajustou a data do término do ano letivo de 2020, visando ao enfrentamento das questões pedagógicas decorrentes dessa suspensão. As escolas públicas sentiram uma necessidade maior de fazer a adequação. Pouco mais de 53% delas mantiveram o calendário. [...]

O percentual de escolas brasileiras que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 foi de 90,1%, sendo que, na rede federal,

esse percentual foi de 98,4%, seguido pelas escolas municipais (97,5%), estaduais (85,9%) e privadas (70,9%). Diante desse contexto, mais de 98% das escolas do País adotaram estratégias não presenciais de ensino.

A rede municipal de ensino adotou aulas não presenciais, onde a estratégia utilizada pela grande maioria dos professores para fazer se chegar aos seus alunos foi o aplicativo WhatsApp, com envio de videoaulas em tamanho pequeno com conteúdo das disciplinas e a impressão de atividades nas próprias instituições escolares, entregues aos pais e responsáveis dos estudantes que iam buscar na escola e deveriam devolver ao final da semana para que fossem corrigidas pelos professores.

Os impactos da pandemia na vida de alunos e professores da rede pública municipal de Juazeiro do Norte foram imensuráveis, haja vista que foram praticamente dois anos de aulas remotas, em que, conforme o próprio INEP, houve uma diminuição no aprendizado de todas as séries/anos avaliadas, de acordo com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2021.

Nesse sentido, houve a necessidade de intervenção das redes em seus sistemas de ensino, pois, a grande maioria dos professores necessitarão de ajuda para fazer com que seus alunos consigam aprender satisfatoriamente, haja vista os impactos negativos trazidos pela pandemia na vida de todos que fazem a escola.

Outras iniciativas, além dos oficiais, podem contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem de professores e alunos; e uma delas é a utilização da metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos, cujos efeitos já foram devidamente comprovados por inúmeros pesquisadores e mediante a própria história da metodologia.

3.3 Um breve histórico da metodologia da aprendizagem cooperativa²

A metodologia da aprendizagem cooperativa tem seus primórdios encravados em um período muito remoto que datam de antes do nascimento de Cristo. De acordo com o magistério de Lopes e Silva (2009, p. 7):

² As citações estão com a grafia original das obras consultadas.

Em diversos escritos antigos, entre os quais se encontram a Bíblia e o Talmude, aparecem referências explícitas à necessidade de colaboração entre os indivíduos. Na Bíblia, no antigo testamento, no livro do Eclesiastes – talvez do séc. III a.C. –, encontramos essa passagem sobre a vida solitária e a vida comum: “É melhor serem dois que um só, obterão mais rendimento no seu trabalho. Se um cair, o outro levanta-o. Mas aí do homem que está só: se cair não há ninguém para o levantar! Também, se dormirem dois juntos, aquecer-se-ão mutuamente: mas um só homem há de aquecer? Se um dominar outro que está sozinho, dois resistem-lhe: o cordel triplicado não se rompe facilmente” (Eclesiastes; 4, 9 – 12)

No Talmude (significa literalmente ensino, aprendizagem, estudo), obra de recompilação das interpretações autorizadas da Lei de Moisés (Torá) realizadas ao longo de oito séculos – desde o século III a.C até o século V d.C – estabelece-se que para aprender se deve ter um companheiro que facilite a aprendizagem e por sua vez este facilita a aprendizagem do outro.

A técnica de se ministrar aulas com os estudantes divididos em grupos tem suas primeiras aparições, segundo Johnson e Johnson (1998, p. 98) com Sócrates (470 a.C. – 390 a.C.) que ensinava a sua arte do discurso em pequenos grupos.

De acordo com Maia *et al* (2020, p. 186), Quintiliano, no século I d.C., em sua obra “De Institutione oratória”, ressaltava os benefícios provenientes do ensino mútuo entre estudantes. Johnson e Johnson (1998, p. 98) complementam que [...] no começo do século, Quintiliano argumentava que os discípulos poderiam se beneficiar ensinando um ao outro.

Conforme Vieira e Ciasca (2014, p. 5), Seneca (4 a.C. – 65 d.C.), filósofo romano, em uma de suas obras, afirmava que aquele que ensina aprende, demonstrando que a metodologia da aprendizagem cooperativa não é uma forma de trabalho em sala de aula tão recente como se pensa.

Alguns séculos mais adiante, mais precisamente na idade média, os grupos de artesãos utilizavam a metodologia da aprendizagem cooperativa, quando colocavam os seus aprendizes para trabalharem juntos, em pequenos grupos, onde aqueles que possuíam mais experiências ensinavam as habilidades àqueles que possuíam pouca ou nenhuma experiência.

Johnson e Johnson (1998, p. 98) citam que Comenius (1592- 1679) acreditava que os alunos se beneficiariam tanto ensinando uns aos outros como sendo ensinados uns pelos outros e haviam relatos de Andrew Bell (IBID, 1998, p. 98) sobre a existência de um método que os estudantes tinham a função de ajudar outros estudantes que possuíam dificuldades em dominar determinados conteúdos.

Lopes e Silva (2009, p. 8) lecionam que Andrew Bell, em 1787, publicou a obra *uma experiência em educação* que relatava o método de ensino recíproco ou mútuo em os alunos que sabiam mais ensinavam outros colegas, denominado de tutoria entre pares ou aprendizagem de pares, cujo sistema havia adotado em um asilo indiano, localizado na cidade de Madras.

No século XIX, Joseph Lancaster, educador inglês, incorporou os pressupostos da aprendizagem cooperativa ao fazer com que os estudantes mais antigos e mais capacitados atuassem como monitores de pequenos grupos de outros estudantes, conforme afirmam Vieira e Ciasca (2014, p. 5):

[...] Sem condições de sustentar um assistente, designou os estudantes mais antigos como monitores para os mais jovens em turmas pequenas. Tais monitores tinham também um líder. Essa experiência não era novidade, mas ele desenvolveu um elaborado sistema de ensino mútuo.

O trabalho de Lancaster foi levado para os Estados Unidos e em 1806, conforme afirmam Lopes e Silva (2009, p.8) uma escola com os pressupostos lancasteriano e dessa forma se instalando a aprendizagem cooperativa. Além de ser exportada para os EUA, o método do ensino mútuo é levado para Portugal, através das escolas militares, no início do século 19, mais precisamente em 1815, em face da necessidade da alfabetização dos componentes das forças armadas portuguesas.

Segundo Lopes e Silva (2009, p. 8) em Portugal o método lancasteriano era:

[...] baseado em actividades contínuas, dirigido a um grande número de alunos, em que os mais aptos serviam de professores aos menos aptos. A formação estava rigidamente programada e fazia-se por repetição colectiva, tantas vezes quanto as julgadas necessárias para interiorização dos conhecimentos. Ao professor competia planear as várias aulas, instruir os mais aptos e dirigir e inspecionar os trabalhos.

Johnson e Johnson (1998, p. 98) lecionam que entre 1870 e 1900, o filósofo estadunidense Francis Parker, incorporou a metodologia da aprendizagem cooperativa nas instituições escolares norte-americanas iniciando o movimento cooperativo que teve mais de trinta mil educadores utilizando esse método nas suas salas de aula. Ovejero (1989) *apud* Lopes e Silva (2009, p. 9) afirma que, para

Parker, as crianças são colaboradoras naturais e a sua maior diversão, depois da descoberta da verdade, é partilhá-la com os colegas.

Parker tinha como objetivo principal com a potencialização da aprendizagem cooperativa nas escolas de facilitar o desenvolvimento de uma sociedade cooperativa e democrática. Bouzas (2011) *apud* Lopes e Silva (2009, p. 9) afirma que o êxito de Parker foi tão grande que os métodos cooperativos dominaram a educação americana, haja vista que mais de 30.000 professores se uniram e passaram a utilizar o método cooperativo. Segundo esses autores, Parker, é até hoje o maior defensor da metodologia da aprendizagem cooperativa nas escolas públicas dos Estados Unidos.

No início do Século XX, John Dewey, trabalhou a metodologia de aprendizagem em grupos cooperativos no seu projeto da instrução centralizada em questões. Lopes e Silva (2005, p. 9) ensina que Dewey realçou a indispensabilidade de que o ensino fosse balizado nos interesses reais da sociedade e que em todo o processo de ensino e aprendizagem o ser humano pudesse experimentar as bases cooperativas desde o período escolar, haja vista que ela deve ser um ambiente que fomenta vida e trabalho, onde professores e alunos partilhes as atividades ensinando e aprendendo ao mesmo tempo.

De acordo com os ensinamentos de Maia *et al* (2020, p. 186)

[...] Dewey (1979) entende que a sociedade democrática deve contar com a participação do maior número possível de indivíduos, vivenciando a experiência do grupo e a interação entre os vários grupos. Essa perspectiva democrática de sociedade rejeita divisões ou oposições que levem ao isolamento de pessoas ou grupos.

Experiências pontuais que utilizaram os pressupostos do método cooperativo são encontrados em diversas localidades em formas diversas de trabalho pedagógico, porém, todas elas buscam a melhoria da aprendizagem dos estudantes através da interação entre pares que possuem linguagens e entendimentos semelhantes em face da sua faixa etária.

De uma forma mais específica Freitas e Freitas (2003) citados por Andrade (2011, p. 33) afirmam que:

[...] os primeiros estudos sobre a influência do trabalho de grupo com crianças em escolas apenas ocorreram na década de 30, levados a cabo por Kurt Lewin, Lippitt e White, nos Estados Unidos da América. Estas

investigações demonstraram que crianças trabalhando em grupos cooperativos democráticos revelavam melhores resultados escolares do que aquelas que trabalhavam em grupos que apresentavam uma liderança autoritária.

Lopes e Silva (2009, p. 10) leciona que o pedagogo Willian H. Kilpatrick (1871–1965) foi quem se preocupou em desenvolver com maior profundidade a metodologia da aprendizagem cooperativa nos Estados Unidos, se baseando nos estudos de Parker e de Dewey. Segundo os autores as obras *Fundamentos do Método*, de 1925, e *Filosofia da Educação*, de 1951, escritas por Kilpatrick, ressaltam os aspectos sociais e cooperativos do ensino.

O método dos projetos, denominado por Kilpatrick *apud* Lopes e Silva (2009, p. 10) de *Home Project*, ou projeto “tarefa de casa” tinha um caráter manual onde:

[...] a criança executava fora da escola. [...] era uma actividade intencional que consistia em os próprios alunos fazerem algo num ambiente natural. Por exemplo, construindo uma casinha poderiam aprender geometria, desenho, cálculo, história natural etc. [...] classificou o projeto em quatro grupos: 1) de produção, nos quais se produzia algo; 2) de consumo, nos quais se aprendia a utilizar algo já produzido; 3) para resolver um problema; e 4) num ambiente natural.

Todos os passos do projeto de Kilpatrick se baseava no método cooperativo, de forma a ter a ajuda de um estudante mais experiente, que tinha um maior domínio do assunto da atividade pretendida, de forma a existir a interação entre pares e conseqüentemente gerar um melhor aprendizado.

Várias foram as experiências utilizando metodologias similares à aprendizagem cooperativa realizadas mundo afora, durante e após a grande depressão econômica no final dos anos 1920 e durante a década de 1930, onde, de acordo com Lopes e Silva (2009, p. 10) a aprendizagem cooperativa começou a declinar, aumentando a utilização de metodologias competitivas e individualistas, em virtude de razões econômicas.

Muitos estudiosos no período da grande depressão econômica mundial acontecida na primeira metade do século XX procuraram estudar os efeitos existentes da competição no ambiente escolar em detrimento da cooperação. Lopes e Silva (2009, p. 10) citam que em “1929, Jullius Maller publicou a obra intitulada *Cooperation and competition: na experimental study in motivation*, onde estudou a relação entre estas duas formas de trabalho – competitiva e cooperativa – [...]”.

Segundo Ovejero (1990) *apud* por Lopes e Silva (2009, p. 10-11) cita que neste estudo:

A organização frequente de competições, a ênfase constante em bater recordes e a glorificação do rendimento individual heroico e do campeonato, no nosso actual sistema educativo, leva a aquisição do hábito de competição. A criança é treinada para ver todos os seus companheiros como competidores permanentes e instado a fazer um esforço máximo para sobressair em relação a eles. A falta de prática de actividades grupais e projectos comunitários em que a criança trabalhe com os seus colegas, para conseguir uma meta comum, impede a formação de hábitos de cooperação e lealdade grupal.

Margaret Mead, em 1936, e May e Doob, e 1937, publicara, respectivamente, as obras *Cooperation and competition among peoples* e *Competition and Cooperation*, cujos estudos investigaram as duas formas de trabalho, sintetizando o que se sabia sobre cooperação e competição, contudo, Edward Lee Thorndike (1874 – 1949) publica o livro *On what type of task will a group do well?* – Em que tipo de tarefa um grupo se sairá bem? – que deu respostas definitivas à indagação de qual o método que se sobressai e deveria prevalecer. Para esse autor, duas cabeças pensam melhor que uma, evidenciando dessa forma a inutilidade de se continuar a investigação, pois, na sua concepção, o método cooperativo é mais eficiente que o competitivo (IBID, p. 11).

Dentro dessa perspectiva de verificação se a metodologia cooperativa era mais eficiente que o método competitivo, Morton Deutsch (1920 –), conforme Lopes e Silva (2009, p. 12) apresentou um importante estudo que tratou da utilização de ambos os métodos, quando, em 1949, apresentou os três tipos de situações que podem ser utilizados em uma aula: competitivas; individualistas; e cooperativas.

Lopes e Silva (209, p. 12-13) lecionam que Deutsch definiu uma situação social cooperativa como aquela em que uma pessoa atinge o objetivo proposto pela atividade quando todos os outros participantes alcançam os seus objetivos que estão interrelacionados. Ademais, uma das suas verificações, foram que a atividade realizada em uma situação de cooperação é muito mais atrativa do que a competitiva ou a individualista.

Mesmo com a realização de vários estudos e pesquisas, aprendizagem cooperativa não esteve entre as principais metodologias e teorias utilizadas em

âmbito escolar, mas sim as teorias competitivas e individualistas, conforme afirma Bessa e Fontaine (2002) citados por Andrade (2011, p. 33):

[...] até aos anos 70, a aprendizagem cooperativa não ocupou um lugar de destaque nos sistemas educativos. A estrutura competitiva e individualista da aprendizagem em que o professor detém o poder e o saber na sala de aula e recorre ao método de trabalho transmissivo, favorecendo as interações aluno-professor e inibindo as interações aluno-aluno, dominou até finais da década de 60.

Outras experiências de inserção da metodologia da aprendizagem cooperativa foram registradas na Alemanha e França, com relativo sucesso em detrimento ao avanço das metodologias competitivas. A experiência na Alemanha perdura até os dias atuais e foi desenvolvida pelo professor de pedagogia Peter Petersen (1884 – 1952).

Conforme Lopes e Silva (2009, p. 11) Petersen (1884 – 1952) propõe:

[...] um ensino que se suprimam as classes tradicionais e em vez disso se formem grupos de alunos por níveis de rendimento, estabelecendo-se que a passagem de um nível para outro se faça por “autoavaliação”. O tempo é dedicado fundamentalmente às actividades de grupo, dispondo de uma variedade de materiais para realizar o trabalho [...]

Na França, surgiu as cooperativas escolares que tinham como objetivo fazer com que a escola trabalhe mais a prática do que teorias, cuja missão é a de socialização. O trabalho mais relevante, dentro do conceito de cooperativas escolares foi desenvolvido por Roger Cousinet (1881 – 1973), cuja atividade em grupo possuía um destaque especial em seus estudos. Os estudantes, dentro dos estudos de Cousinet, cuja prática foi implementada, se organizavam em grupos espontaneamente, trabalhando com seus colegas, de forma a adquirir a competência de corrigir os seus próprios trabalhos.

Lopes e Silva (2009, p. 12) lecionam que a contribuição de Cousinet são demonstrações práticas de reconhecimento que trabalho em grupo pode vir a surtir efeitos na aprendizagem dos estudantes, alcançando os objetivos estabelecidos pelo professor, contudo, ultrapassando os limites que um trabalho individual poderia vir a surtir.

O livro *Cooperação Escolar Francesa*, escrito pelo inspetor escolar M. Profit descreve sucintamente o que vinha a ser as cooperativas escolares francesas e qual era a sua real finalidade e o trabalho desenvolvido por Cousinet

demonstraram claramente o sucesso do trabalho que tem a metodologia da aprendizagem cooperativa como ponto central do trabalho.

Celestin Freinet (1883-1969) foi outro grande estudioso do método cooperativo e complementou a ideia das cooperativas escolares, defendendo a cooperação como mola propulsora de um novo modelo de formação, em virtude da restrição e artificialidade existente no modelo tradicional. Lopes e Silva (2009, p. 12) lecionam que Freinet definiu como “método natural”, as técnicas de criação, expressão e comunicação desenvolvido por ele, de forma a estabelecer uma nova relação entre todos os atores da sala de aula que não seria mais de autoridade e obediência, mas de responsabilidade cooperativa

Conforme Vieira e Ciasca (2014, p. 8) outras experiências relevantes são encontradas em escolas como, por exemplo, a Escola da Ponte em Portugal que usa uma metodologia semelhante à aprendizagem cooperativa visando o fortalecimento da autonomia e o desenvolvimento de protagonismo estudantil.

No Brasil, os pressupostos da metodologia da aprendizagem cooperativa aparecem com a implantação do método concebido por Joseph Lancaster, que conforme leciona Bastos (2005) apud Vieira e Ciasca (2014, p. 6), a difusão do método lancasteriano ou monitorial/mútuo está intimamente ligada à necessidade de extensão da educação a todas as classes sociais [...].

Com a chegada da família real ao Brasil em 1808, há uma preocupação com o ensino, contudo, a educação fundamental ou educação das primeiras letras não estava contemplada, conforme afirma Bastos (2005, p. 121):

Em 1808, quando o Brasil passa a ser sede da Coroa Portuguesa, uma série de medidas são tomadas no campo cultura e educacional. Com intenção de formar pessoa qualificado para a administração são criados cursos técnicos e instituições de ensino superior. A instrução pública do ensino das primeiras letras, no entanto, não merece atenção das autoridades.

Somente por volta de 1820 é que o método desenvolvido por Lancaster é utilizado nas escolas de ensino mútuo criadas no Brasil, como medida para melhorar a educação brasileira, conforme leciona Pereira (1973) apud Bastos (2005, 126-127) ao citar as decisões n.º 83 e 143, de 24 de julho e 25 de novembro, respectivamente, ambas exaradas em 1822 e da Decisão nº 11 de 29 de janeiro e do Decreto de 1º de março, ambos de 1823:

A partir de 1820, o estado, gradativamente, implantará o método oficial. Assim, em Decisão nº 83, do Reino de 24 de julho de 1822, *fica a cargo da Repartição dos Negócios da Guerra a Escola do Ensino Mútuo desta cidade* (Rio de Janeiro). A Decisão nº 143, da Secretaria dos Negócios da Guerra, de 25 de novembro de 1822, cria uma escola de primeiras letras dentro do Arsenal do Exército, para os operários, na qual se ensinará pelo método lancasteriano: *“convindo promover a instrução de uma classe tão disctinta dos meus súbditos, qual a da corporação militar, e achando-se recebido o methodo do Ensino Mútuo, pela facilidade e precisão que se desenvolve o espírito, e o preparo para aquisição de novas e mais transcendentas ideas...”* A Decisão nº 11, de 29 de janeiro de 1823, *permite o estabelecimento de uma aula de ensino mútuo na Côrte* e o Decreto de 1º de março de 1823, *“cria uma escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo, para instrução das corporações militares”*, acrescenta que: *“sendo em beneficio, não somente dos militares do Exército, mas de todas as classes dos meus súbditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento.”*

Os pressupostos da aprendizagem cooperativa começam a fincar suas raízes no Brasil, inicialmente dentro dos quartéis e posteriormente com a implantação de uma escola que deveriam utilizar o método de Joseph Lancaster, que consistia na escolha dos estudantes mais habilitados da classe para receberem separadamente as orientações do professor. Esses alunos atuariam como monitores responsáveis pela instrução de um grupo de dez alunos.

Os estados do Ceará e do Pernambuco posteriormente seriam contemplados com a implantação de escolas de ensino mútuo, conforme afirma Bastos (2005, p. 128-129), através das decisões 150 e 153, datadas de 13 e 18 de julho de 1825, respectivamente, o que denota a preocupação do estado brasileiro com a educação, principalmente utilizando o método lancasteriano, considerado a primeira forma de aprendizagem cooperativa implantado em solo pátrio.

Apesar da grande gama de estudos, trabalhos e experiências publicados com ênfase para o método cooperativo, somente a partir da segunda metade da década de 1970 em detrimento à introdução institucional da estrutura competitiva e individualista nos diversos programas de formação de professores. Conforme o magistério de Lopes e Silva (2009, p. 13), em “meados da década de 1970”, através de Johnson e Johnson; Sharan e Sharan, Aronson e colegas, o interesse pela utilização da aprendizagem cooperativa reaparece, de forma a ser implementada em escolas mundo afora, com relativo sucesso onde foi colocada em prática.

Johnson e Johnson (1982, p. 13) defendem a utilização da aprendizagem cooperativa quando comentam que:

A capacidade para trabalhar cooperativamente foi um dos fatores que mais contribuiu para a sobrevivência da nossa espécie. Ao longo da história humana, foram os indivíduos que organizavam e coordenavam os seus esforços para alcançar uma meta em comum os que tiveram o maior êxito em praticamente todo o empreendimento humano.

Se percebe uma defesa enfática da metodologia da aprendizagem cooperativa por dois dos mais importantes estudiosos do tema e que conseguiram implementar, nos EUA, esse método com um relativo sucesso, através de um conjunto de técnicas concebidos para serem utilizadas de forma sistemática nas aulas de qualquer área do conhecimento humano.

3.4 A aprendizagem cooperativa no Estado do Ceará

A metodologia da aprendizagem cooperativa no estado do Ceará começou a ser implantada de forma mais enfática através do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE). O PRECE, de acordo com Carvalho (2020, p. 44) “é um movimento popular que promove a transformação social através da educação, que propõe aos jovens de origem popular um modelo de aprendizagem participativo cujo foco do processo pedagógico centra-se na interação e cooperação entre os estudantes”.

O PRECE foi idealizado pelo professor Manoel Andrade Neto em face do seu incômodo com situação dos jovens de sua comunidade, onde muitos haviam abandonado a escola em virtude da necessidade de trabalharem na agricultura para ajudar financeiramente os seus pais.

No ano de 1994, o professor Andrade convidou um grupo de sete pessoas para estudarem juntos, cujo objetivo, conforme menciona Carvalho (2019, p. 44), era [...] que conseguissem voltar a estudar e concluíssem a educação básica”. E, devidamente “incentivados, passaram a almejar o ingresso na Universidade Pública, com a qual conquistariam novas possibilidades profissionais e sociais” (IBID, p.44).

O professor Andrade propôs que esses estudantes fizessem reuniões diárias (semana e final de semana), mesmo estando ele ausente, para que

pudessem estudar juntos os conteúdos, onde, cada um, deveria dar a sua contribuição aos outros, ensinando os conteúdos que mais dominavam para aqueles seus colegas que menos tinham domínio daquele determinado assunto; produzindo, dessa forma, uma aprendizagem coletiva e cooperativa

O grupo, aos finais de semana, deveria tirar todas as suas dúvidas com o professor Andrade, que na verdade, além de estimulador, servia com orientador das atividades. e que o estudo em grupo

Conforme Carvalho (2019, p. 45), destaca que:

[...] o convite a estudarem juntos implicava em viverem juntos, devido às dificuldades supracitadas. A solução viável foi deixarem suas casas para irem morar numa antiga casa de farinha cedida pelos pais do professor Manoel. Esses jovens passaram a partilhar não somente conhecimento, mas também dificuldades, sonhos, sentimentos, enfim, suas vidas.

Inicialmente, o PRECE, com seu grupo pioneiro, foi chamado de Célula Educacional Cooperativa, que tinha como referência características de células vivas, devidamente organizadas de forma autônoma e com potencialidade de se desenvolver e se multiplicar. A característica principal desse movimento é o vínculo que se constituiu com os primeiros grupos de estudantes e que continua até os dias atuais, haja vista que aqueles que um dia estiveram no dia a dia do PRECE, que ingressaram ou são egressos da universidade, sempre retornam aos finais de semana para serem multiplicadores da metodologia da aprendizagem cooperativa junto aos novos “precistas”.

De acordo com de Carvalho, (2019, p. 45) o PRECE tem como missão:

[...] contribuir com o desenvolvimento da criticidade e reflexão dos indivíduos que fazem parte de seu grupo que possuem níveis diferentes de graduação (técnicos, graduados e pós-graduados), que tenham capacidade de se desenvolver nas diferentes modalidades da educação, da ciência, da economia, da política e da cultura.

Bitu (2014) *apud* Carvalho (2019, p. 47) complementa o afirmado anteriormente, citando que o objetivo do PRECE é a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos que tenham pouca ou nenhuma instrução escolar, oportunizando a essas pessoas o conhecimento de valores que estão no seu cerne, como a cooperação; solidariedade, dedicação e fraternidade, de forma a fazer com que esses estudantes possam discutir a sua realidade, mostrando ao outro as

dificuldades encontradas no seu percurso, como também conhecendo a de seus pares.

3.5 A aprendizagem cooperativa: conceitos e caracterização

Muitos foram os estudiosos que procuração conceituar o que vem a ser a aprendizagem cooperativa, que, apesar de definições distintas, o significado é semelhante, de forma a remeter ao mesmo entendimento, ou seja, a utilização do trabalho em grupo em forma de cooperação, na busca da melhoria da aprendizagem de todos.

Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 5) lecionam que “A aprendizagem cooperativa é o uso didático de pequenos grupos nos quais os alunos trabalham juntos para maximizar sua própria aprendizagem e a dos outros”.

Para McConnell (2002) citado por Santos (2011, p. 85), “a Aprendizagem Cooperativa envolve a aprendizagem em conjunto numa tarefa ou num problema, de modo a promover a aprendizagem individual, através dessa cooperação em grupo”.

Já Pujolás (2002) citado por Andrade (2011, p. 22) explica que a “aprendizagem cooperativa é um método que consiste na utilização de pequenos grupos, em que os alunos trabalham em conjunto, com a finalidade de maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos restantes colegas de grupo”.

Andrade (2011, p. 23), citando Trujillo e Ariza (2006); Lopes e Silva (2009); e Fathman e Kessler (1993), “a aprendizagem cooperativa corresponde ao trabalho em pequenos grupos cuidadosamente estruturados, garantindo a participação de todos os alunos e que estes possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho”.

Conforme Andrade (2011, p. 23) citando Balkcom (1992); Trujillo e Ariza (2006); e Lopes e Silva (2009) em um documento do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, a a aprendizagem cooperativa é definida como:

[...] uma estratégia de ensino em que pequenas equipas, cada uma composta por alunos com diferentes capacidades, utilizam diversas estratégias para melhorar a compreensão de um dado conteúdo ou tema. Cada elemento da equipa é responsável não só pela sua aprendizagem,

mas também pela aprendizagem dos seus colegas, criando assim uma atmosfera de sucesso.

De acordo com os ensinamentos de Monereo e Gisbert (2005, p. 9-10) a aprendizagem cooperativa é:

[...] uma metodologia que transforma a heterogeneidade, isto é, as diferenças entre os alunos – que, logicamente, encontramos em qualquer grupo – em um elemento positivo que facilita o aprendizado. Na verdade, os métodos de aprendizagem cooperativa não tiram partido apenas das diferenças entre alunos, mas muitas vezes precisam delas. A diversidade, inclusive a de níveis de conhecimento – Que incomoda o ensino tradicional e homogeneizador – é vista como algo positivo que favorece o trabalho docente [...]

Lopes e Silva (2009, p. 3) citando Fathman e Kessler (1993) definem a aprendizagem cooperativa como “o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados individualmente pelo seu trabalho”.

Em todas as definições apresentadas nos parágrafos anteriores se percebe a singularidade, haja vista que, todas elas demonstram que a aprendizagem cooperativa consiste no trabalho em grupos devidamente estruturados, cuja participação de todos os componentes é primordial para que haja sucesso e que a aprendizagem venha a ser maximizada para todos e não apenas para um único componente da equipe.

Cooperar é trabalhar junto ao próximo para chegar a um denominador comum, haja vista que em uma situação cooperativa, os estudantes tem como objetivo chegar a resultados que beneficiem todo o grupo, de forma que as consequências sejam positivas em todos os sentidos.

3.5.1 Métodos de aprendizagem cooperativa

Vários foram os métodos formais e informais de implementação da aprendizagem cooperativa em sala de aula, todos eles com indicações bem definidas. Segundo Santos (2011, p. 99) os métodos de aprendizagem cooperativa informais, em sua grande maioria foram desenvolvidos por Spencer Kagan, possuem uma maior flexibilidade para a sua implantação, porém, também são indicados para serem aplicados em sala de aula.

Corroborando com a afirmação do parágrafo anterior, Queiroz (2008, p. 37) leciona que “existe uma variedade de métodos que se diferenciam quanto à estrutura de funcionamento”. Nesse sentido, Echeita e Martín (1997) citado por Queiroz (2008, p.37) inferem que fazem com que “alguns sejam mais eficientes do que outros ou mais apropriados para uns ou outros objetivos”.

A formação de grupos de aprendizagem cooperativa, em cada um dos métodos de aprendizagem cooperativa, preza pela heterogeneidade, ou seja, na sua composição é salutar que cada agrupamento seja formado por estudantes com tipos diferentes de aprendizagem. Com relação ao que se acabou de afirmar Echeita e Martín (1995) citados por Queiroz (2008, p. 37) ensinam que:

O motor que move todos os métodos cooperativos é o mesmo: grupos heterogêneos de alunos unidos com o objetivo de alcançar uma meta comum (e de certa forma uma recompensa comum) e, para se atingir esta meta, o êxito dos companheiros é tão importante como o próprio êxito.

Os vários tipos de métodos cooperativos privilegiam a aprendizagem simultânea de todos os componentes, de forma que a meta almejada seja alcançada, contudo, nem sempre todos os componentes dos grupos atingem o mesmo nível, mas, conseguem, na medida dos seus esforços, aprenderem através da interação face a face, cujo linguajar de seus pares diferem do linguajar do professor.

3.5.1.1 *Método Aprendendo Juntos (Learning together)*

Desenvolvido por David e Roger Johnson no início da década de 1960, cujo trabalho consiste na formação de pequenos grupos de estudantes, de forma a cada um contribuir individualmente para o sucesso coletivo da equipe. De acordo com Santos (2011, p. 101)

Este método é um dos mais flexíveis da Aprendizagem Cooperativa, indicado para qualquer matéria curricular, pois os outros requerem procedimentos e técnicas mais complexas. [...] a contribuição individual resulta de um sentimento de interdependência positiva e reciprocidade que levará os alunos a darem o melhor de si próprios em prol do sucesso da equipa.

Esse método de aprendizagem cooperativa leva os estudantes a trabalharem de forma planejada, desenvolvendo várias competências inerentes à metodologia da aprendizagem cooperativa, conforme citado pela autora, porém, indo um pouco mais além, haja vista que os alunos percebem que o sucesso do grupo só acontecerá se cada um individualmente se empenhar para atingir o que fora proposto pelo professor.

3.5.1.2 *Método Torneios de Equipe de Aprendizagem (Team-Games-Torment – TGT)*

O TGT é um método competitivo e cooperativo ao mesmo tempo, haja vista que, os grupos, compostos por quatro ou cinco estudantes, ao final de determinado tempo de estudo mútuo irão participar de um torneio intergrupar.

De acordo com Queiroz (2008, p. 38) o professor é o responsável pela exposição do conteúdo a ser estudado e, através de fichas disponibilizadas por ele, o grupo, se ajudando mutuamente, irá estudar o assunto. Ao final do tempo de estudo os componentes do grupo fazem uma avaliação interna, de forma a verificar se cada um dos componentes aprendeu o conteúdo estudado para poder participar do torneio, cuja frequência é semanal.

O método TGT, conforme Santos (2011, p. 102) foi criado por David DeVries e por Keith Edwards, na década de 1970, que “compreende essencialmente três etapas: a) a apresentação de tarefas à turma, por indicação do professor; b) o trabalho das tarefas em equipas heterogêneas; e c) a realização de torneios sobre a temática trabalhada”.

Nesse tipo método as oportunidades de se obter um bom aproveitamento entre os alunos são iguais, haja vista que os alunos considerados com menor conhecimento do conteúdo abordado irão competir com indivíduos que estão com desempenho semelhante, “o que lhes dá confiança relativamente ao sucesso que podem ter nesse torneio e os alunos ganhadores levam pontuações para a sua equipa, havendo assim uma contribuição individual, de alunos de todo o nível de desempenho, em prol da sua equipa”. (IBID, 2011, p. 103).

Slavin (2016) citado por Santos (2011, p. 102) leciona que os alunos com um grande desempenho, tanto no torneio individual, quanto no torneio em

grupo, poderão passar para “um torneio de maior rendimento acadêmico”, o que ele chamou de “procedimento de passagem”.

3.5.1.3 *Método Investigando em Grupo (Group Investigation)*

Lopes e Silva (2009, p. 149) lecionam que: “O método Investigando em Grupo tem origem em escritos filosóficos, éticos e psicológicos dos primeiros anos do século passado”. Educacionalmente foi utilizado por Dewey, cujos fundamentos citavam a imprescindibilidade da cooperação na sala de aula. Estudos e aplicações recentes realizados por Shlomo Sharan, Yael Sharan e Rachei Hertz-Lazrowitz, mostraram o aperfeiçoamento e desenvolvimento desse método em Israel, com um relativo sucesso.

A aula cooperativa utilizando esse método implica em um espaço onde acontece intercâmbio entre os pares de forma a construir a aprendizagem individual e coletiva. O papel do professor é o de colocar em prática todo o processo, através da inclusão da temática a ser discutida em sala de aula e nesse sentido Santos (2011, p. 105) comenta que:

[...] os alunos exploram-na, através da troca de ideias com os seus colegas e de acordo com os seus conhecimentos e interesses. São os alunos que participam em todo o processo da sua investigação (procurando fontes, definindo objectivos, recolhendo dados, sistematizando a informação, analisando os dados e encontrando soluções) e que distribuem o trabalho pelos membros da sua equipa.

O professor age como um facilitador, um coordenador das atividades, de acordo com o seu relacionamento social com a turma. Inclusive, nesse processo, todos os recursos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades ficam a seu cargo e a pesquisa para a consecução do trabalho por parte dos estudantes.

Lopes e Silva (2009, p. 151) comenta que no método “Investigando em Grupo é constituído por seis etapas: identificação do tema e organização dos alunos; planificação das atividades de aprendizagem; realização da investigação; preparação do trabalho final; apresentação do trabalho; e avaliação”. Cada etapa, apesar de ser executada separadamente, não são disjuntas, onde a próxima etapa deverá ser executada sempre após a conclusão da anterior.

3.5.1.4 Método Classe Jigsaw (*Jigsaw Classroom*)

Também chamado de método dos puzzles foi criado por Elliot Aronson com a ajuda de sua equipe, surgido no final da década de 1970. Lopes e Silva (2009, p. 135) comenta que “o método original requeria uma exigente elaboração de materiais didáticos específicos”. Para que esse método fosse utilizado de forma mais prática e com uma maior facilidade, foi necessário fazer uma adaptação, haja vista que da forma que foi concebido dificilmente poderia ser utilizado nas salas de aula da educação básica.

Santos (2011, p. 105) comenta que o método foi desenvolvido

Em reacção às hostilidades inter-raciais visíveis nas escolas onde trabalhava, no Texas [...]. que visava, através da cooperação, reduzir o clima de competição aí existente. Para eles, as crianças diferentes deviam ser vistas como um recurso, uma mais-valia que enriquecia as aulas, e não como uma fonte de perturbação.

A desigualdade racial nos Estados Unidos não é recente, porém, ultrapassa as fronteiras mundo afora. Conforme Morris e Treitler (2019, p. 15):

Apesar da retórica contrária, e da linguagem de liberdade e igualdade em seus documentos fundacionais, os Estados Unidos da América adotaram o racismo desde sua fundação. [...] ao longo dos quase 250 anos de existência da nação, as elites brancas, nos Estados Unidos, deliberadamente construíram e sustentaram uma sociedade baseada na supremacia branca.

Nesse sentido, o método Jigsaw foi criado para quebrar esse paradigma, de forma a fazer com que todos trabalhassem cooperativamente em sala de aula e não só apenas grupos raciais específicos entre si, haja vista que a “cooperação entre os membros de um grupo estabelece-se mediante a divisão de tarefas de aprendizagem” (LOPES E SILVA, 2009, p. 135).

No método Jigsaw os estudantes são divididos em diferentes grupos totalmente heterogêneos (grupos bases), onde o professor distribui o conteúdo a ser estudado por cada um dos componentes. Importante salientar que os conteúdos distribuídos no grupo são diferentes e cada estudante deve estudar o material que foi destinado a ele, mediante leitura individual.

Todos os grupos recebem o mesmo material e quando é terminado o tempo destinado à leitura, os membros de cada grupo que possuem o mesmo

conteúdo se organizam em outros grupos, denominados de grupos de peritos. São nos grupos de peritos que os estudantes se aperfeiçoam no conteúdo destinado pelo professor para ser estudado para, quando do retorno ao seu grupo base, ensinarem o assunto aos outros membros, tomando o cuidado que todos também aprendam o que fora repassado.

3.5.1.5 *Divisão dos alunos por equipas de sucesso (Students Teams-Achievement Divisions (STAD))*

Lopes e Silva (2009, p. 101) entendem o método STAD como uma das formas mais simples de se trabalhar a metodologia dos grupos cooperativos. Criado por James Coleman no final da década de 1970 teve o seu desenvolvimento acentuado por Slavin, quando professor da Johns Hopkins University.

Conforme Slavin (1994, p. 4) as “técnicas são baseadas na ideia de que os estudantes têm que trabalhar em equipas de Aprendizagem Cooperativa para atingir objetivos académicos”. Muito parecido com o método Torneios de Equipe de Aprendizagem (Team-Games-Torment – TGT), o STAD utiliza cinco passos: 1. Apresentação da atividade aos estudantes pelo professor; 2. Trabalho em equipas heterogêneas; 3. Realização de questionários (quizzes) de avaliação individual; 4. Verificação do progresso dos estudantes através dos resultados relatórios individuais; 5. Reconhecimento da equipe através de recompensa.

Santos (2011, p. 107-108) apresenta sucintamente como se dá o desenvolvimento do STAD

O professor faz:

- a apresentação da aula, que varia conforme a sua planificação e propõe a realização de um trabalho (a ser avaliado através de questionários);
- segue-se a realização do trabalho em equipas heterogêneas (de acordo com os princípios da Aprendizagem Cooperativa);
- geralmente, no final de quatro aulas, para avaliarem os seus conhecimentos académicos, os alunos são sujeitos a questionários individuais sobre os conteúdos trabalhados em equipa, sendo-lhes atribuída uma pontuação de acordo com os seus resultados;
- após a realização do questionário, é atribuída uma pontuação a cada aluno, que é medida em função do seu progresso comparativamente ao seu desempenho nos questionários anteriores (chamada de pontuação de melhoria).

Apesar de existir uma pontuação atribuída a cada estudante na realização das atividades propostas, o método STAD não utiliza a competição dos torneios do método TGT. A existência de uma pontuação individual é no sentido de motivar os estudantes a melhorar o seu desempenho, de forma a contribuir para o resultado coletivo da equipe, pois, os resultados individuais serão incorporados aos da equipe.

Deste modo Santos (2011, p. 108) exemplifica como se daria a pontuação de um determinado estudante

[...] se um aluno teve 50 pontos no questionário anterior e depois tem 70 pontos, vai receber 30 pontos (tem mais de 10 pontos acima da pontuação anterior), mas se um outro aluno que teve 70 pontos e depois tem 80 pontos, apenas vai ganhar 20 pontos (tem 10 pontos acima do valor de base).

Deste modo, todos os estudantes terão chances de melhorar a sua pontuação e conseqüentemente contribuirão para que o seu grupo tenha sucesso. O STAD ao utilizar tal metodologia trabalha enfaticamente uma das cinco competências da aprendizagem cooperativa: a interdependência positiva, pois, faz com que o estudante procure, por sua livre e espontânea vontade, realizar uma nova atividade para buscar a melhoria da sua aprendizagem individual e conseqüentemente de seu grupo.

3.5.1.6 *Instrução Acelerada em Equipes (Team Accelerated Instruction)*

Esse método foi criado exclusivamente para o ensino da matemática no início dos anos 1980 por Robert Slavin e Nancy Madden, que combina o ensino individual com a aprendizagem cooperativa, de forma a combinar as características dessa metodologia com o aprendizado individual de cada.

O objetivo da TAI é dar aos estudantes materiais e conteúdos para cada nível de aprendizagem em matemática, conforme o seu estado cognitivo, além de buscar elevá-la, cujo trabalho individual limita.

A formação de grupos dentro dessa metodologia deve privilegiar a heterogeneidade, onde, dentro de cada agrupamento, devem fazer de 4 a 5 estudantes, dependendo do tamanho da turma e cada oito semanas deve ser feito

um rodízio entre membros dos grupos, de forma a fazer com que todos trabalhem com componentes diferentes durante o período de utilização da TAI.

Importante salientar que, nesse método, o professor é o responsável pela construção de todo material e o planejamento do que vai ser apresentado para os grupos de alunos, que têm a função de, em conjunto, estudar o material, conforme comentam Slavin e Madden (1994) citados por Santos (2011, p. 114): “O professor todos os dias (...) ensina lições para pequenos grupos de alunos provenientes das equipes (...) que estão no mesmo ponto no currículo.

Os materiais produzidos pelo professor são autoinstrucionais e os problemas constantes neles são ligados ao mundo real e são revestidos em forma de livros, com instruções para realização das atividades “para que os alunos se apropriem de conceitos relacionados com a unidade temática em estudo. A primeira página conduz os alunos para uma análise ao que o professor ensinou” (IBID, p.114).

O TAI, permite que os estudantes trabalhem em seu ritmo, permitindo que os que menos dominam aquele determinado conteúdo consigam ter um melhor rendimento e conseqüentemente uma melhoria na aprendizagem, não só daqueles que pouco dominam os conteúdos estudados, mas de todos os que estão inseridos no processo.

A grande dificuldade na implantação desse método é a necessidade de monitoria no momento da aula, haja vista que na utilização da TAI os conteúdos que cada grupo está trabalhando nem sempre é o mesmo para todos, onde, um agrupamento de alunos, pode estar trabalhando um assunto e um outro grupo trabalhando um conteúdo distinto.

3.5.1.7 Método Verificação em Pares

O método Verificação em Pares busca consolidar a aprendizagem através da ajuda mútua, de forma a constituir o espírito do trabalho em grupo. De acordo com Lopes e Silva (2009, p. 161) esse método “implica que os alunos trabalhem alternadamente em pares ou em grupos”, onde, inicialmente, resolvem até dois problemas, com o grupo dividido em dois pares de estudantes e posteriormente verificarão as suas respostas com os outros componentes do grupo.

Tal dinâmica faz com que os estudantes se envolvam na atividade, independente da dificuldade, haja vista que, conforme citam Lopes e Silva (2009, p. 161), haverá a possibilidade de pelo menos um dos componentes da equipe dominar o conteúdo trabalhado, fazendo com que o restante do grupo se mantenha engajado na solução do problema.

Para que se possa utilizar o método da verificação em pares faz-se necessário trilhar oito passos: 1. Constituir grupos de 4 alunos e dividir em dois pares de dois alunos; 2. Nos pares de alunos de cada grupo, o professor designa um estudante por A e o outro por B; 3. A cada par é entregue uma folha de problemas e uma folha de verificação em pares; 4. O parceiro A resolve primeiro o problema e o parceiro B ensina e elogia; 5. Os pares trocam de papeis; 6. Os dois pares trabalham simultaneamente o mesmo problema para, quando terminar, comparar e discutir as respostas; 7. Ao final o grupo celebra as respostas corretas ou buscam resolver as divergentes, colocando um visto nos problemas resolvidos; 8. Os pares repetem os passos 4 a 7 até resolverem todos os problemas da ficha. (IBID, 2009, p. 163)

Esse método de aprendizagem cooperativa pode ser utilizado em todas as disciplinas escolares, de forma a buscar a efetiva aprendizagem dos estudantes, onde o professor funciona com um facilitador das atividades e da aprendizagem.

3.5.1.8 Método Controvérsia Criativa (Creative Controversy Method)

Desenvolvido pelos irmãos Johnson em virtude de terem observado em suas pesquisas a dificuldade de professores e estudantes em lidar com opiniões e com pontos de vistas diferentes dos seus. Para justificar a criação desse método da forma que fora concebido, Johnson e Johnson (1995) citados por Lopes e Silva (2009, p. 179) comentaram que “existe controvérsia quando as ideias, informação, conclusões e teorias de uma pessoa são incompatíveis com as de outra, e as duas procuram chegar a um acordo”.

Nos grupos cooperativos também existem controvérsias, haja vista que está se trabalhando com uma diversidade de pensamentos, mesmo tendo como base o conteúdo escolar, pois os componentes em uma atividade cooperativa

possuem opiniões diversas quanto a estratégia para a resolução de um problema, podendo chegar a conclusões diferentes.

Lopes e Silva (2009, p. 180) comentam que o método da controvérsia criativa: “[...] consiste em utilizar, no ensino, o conflito cognitivo para promover um rendimento mais elevado e aumentar a qualidade da resolução de problemas, tomadas de decisão, pensamento crítico, raciocínio, relações interpessoais, [...]”.

Para que se possa trabalhar a Controvérsia Criativa em sala de aula o professor precisará ter ensinado aos seus alunos as cinco competências da aprendizagem cooperativa, pois, os estudantes deverão realizar pesquisas, estudar, preparar a sua apresentação com uma concepção toda própria daquilo que entendeu sobre o conteúdo, defender a sua opinião e rejeitar as opiniões contrárias dos colegas, com argumentos que possam vir a modificar as opiniões divergentes fazendo com que haja uma concordância em torno da sua concepção.

A Controvérsia Criativa deve ser realizada em duas etapas. A primeira etapa é de responsabilidade do professor, que consiste na preparação para a realização da atividade e a segunda etapa é denominada de implementação da atividade. Lopes e Silva (2009, p. 181) mostram que na fase de preparação o professor deve verificar quais são os objetivos do trabalho, realizar a divisão dos grupos, os conteúdos e materiais de ensino e os papéis de cada um dos estudantes.

Na etapa de implementação da atividade cabe ao professor:

Apresentar a tarefa escolar, a estrutura cooperativa e o processo de discussão. [...]

Controla a discussão realizada nos grupos e intervém quando necessário. Observa a interação entre os membros do grupo, assegura a adesão ao processo de discussão, dá apoio escolar e ensina as competências de discussão. (IBID, 2009, p. 181-182)

A Controvérsia Criativa pode ser utilizada em todas as disciplinas da educação básica, mas para a sua utilização é necessário que os estudantes tenham em mente as oito regras de convivência desse método, conforme o magistério de Johnson e Johnson (1995) citados por Lopes e Silva (2009, p. 184):

1. Critico ideias e não pessoas. Desafio e refuto as ideias que tem um ponto de vista diferente, mas eu não menciono que as rejeito.
2. Recordo que estamos no mesmo barco. A minha preocupação é encontrar a melhor decisão, não vencer.
3. Encorajo todos a participar e a dominar toda a informação relevante.
4. Ouço as ideias de todos, mesmo se não concordo com elas.

5. Volto a expor o que alguém disse se não é claro.
6. Primeiro torno claras todas as ideias e factos que apoiam ambas as posições e depois tento juntá-las de modo a fazerem sentido.
7. Tento compreender os dois lados da questão.
8. Mudo de ideias ou posição quando as provas ou os dados indicam claramente que devo fazer isso.

Conforme pode se perceber nas regras de execução do método, a Controvérsia Criativa tem como ponto fundamental o processo de escuta ativa entre os pares para que o sucesso da atividade seja atingido. O papel do professor é extremamente importante na utilização desse método de aprendizagem cooperativa, haja vista deve ensinar os estudantes, através de exercícios, a escutar atentamente o que o colega diz.

3.5.1.9 *Método da Abordagem Estrutural (The Structural Approach)*

O método da abordagem estrutural na aprendizagem cooperativa foi concebido por Spencer Kagan, na segunda metade da década de 1980, cuja interação entre os estudantes é primordial para o sucesso desse método. As atividades são selecionadas pelo professor, de modo que os estudantes as abordem, através de um conjunto de etapas pré-definidas.

Conforme Kagan e Kagan (1994) citados por Santos (2011, p. 133) as aulas devem se basear em seis componentes que ele chamou de chaves ou Keys: “a) estruturas e constructos relacionados; b) princípios básicos; c) construção do espírito de classe e de equipa; d) equipas; e) gestão; f) habilidades sociais”.

Kagan elaborou um conjunto de métodos que foram denominados de métodos informais, cuja “a aula desenvolve-se com base num conjunto de estratégias praticadas intensivamente, até que estas se considerem naturalmente mecanizadas” (COSTA, 2015, p. 33).

O método da abordagem estrutural é muito simples de ser utilizado, não necessitando de uma abordagem de médio ou longo prazo, podendo, inclusive, conforme leciona Santos (2011, p 117) “durante um curto período de tempo, [...] numa parte da aula ou, então, para consolidar/sistematizar aprendizagens realizadas com recurso aos métodos formais”.

Para a utilização desse método basta seguir nas “Keys” enunciadas por Kagan, juntamente com as competências necessárias para a implementação da

aprendizagem cooperativa, haja vista que, se o professor não as trabalhar, será inviável a utilização de qualquer um dos métodos anteriormente descritos de aprendizagem cooperativa.

3.5.1.10 *Método da Instrução complexa: Pensamento de nível elevado em classes heterogêneas (Complex instruction: Higher-Order Thinking in Heterogeneous Classrooms)*

Desenvolvido por Elizabeth Cohen no início da década de 1980 na Universidade de Stanford, cujo intuito era a diminuição das desigualdades existentes entre estudantes com maiores status sociais que outros. Cohen, segundo Santos (2011, p. 109) constatou que aqueles estudantes com maior status social, que chamou de estatuto, se desenvolviam cada vez, enquanto acontecia o inverso com aqueles com pouco *status* social. “Os alunos veem-se e rotulam-se uns aos outros, tendo em conta características relacionadas com a popularidade, raça, classe social, aspecto físico e resultados académicos, entre outros aspectos” (IBID, p. 109).

A proposta do método consiste em uma intervenção realizada pelo professor, de forma que os estudantes realizem tarefas fundadas nas capacidades cognitivas e de reconhecimento público de cada um deles, haja vista que a método da instrução complexa é baseada na teoria das inteligências múltiplas enunciadas por Gardner.

De acordo com Santos (2011, p. 110) o professor deve

[...] implementar tarefas em que sejam necessárias diferentes habilidades para que cada um as desempenhe de acordo com as suas capacidades. Dessa forma, cada aluno consegue integrar a discussão no seio do seu grupo e, assim, ter acesso mais fácil à interação e ao conhecimento. Por exemplo, na resolução de problemas é fundamental que os alunos partilhem as suas estratégias de resolução para que percebam que estes podem ser resolvidos de diferentes maneiras e que o seu contributo é importante para a sua solução.

Cohen *et al* (1994) citado por Santos (2011, p. 110) complementa que

“[...] o reconhecimento público por parte do professor também é um aspecto muito válido para atenuar as desigualdades dos estatutos. [...] deve, portanto, realçar publicamente, na frente da turma, as conquistas dos alunos de baixo estatuto, dentro do trabalho que estão a desenvolver.

O intuito desse reconhecimento é exatamente fazer com que aqueles estudantes com baixo *status* social comecem a ter a crença em si mesmo e que aflorem as suas capacidades, melhorando os seus desempenhos acadêmicos, através do trabalho cooperativo, haja vista a formação de grupos heterogêneos em sala de aula.

A implementação do método da Instrução complexa deve ser pensada pelo professor, mas de forma que a gestão da sala de aula seja dos estudantes, de forma que todas as atividades por ele passadas possam ser desenvolvidas automaticamente sem a necessidade de que seja dada a ordem de execução, cuja a autoridade para o trabalho seja de todos e não apenas de um através de

- a) de cartões de atividades com instruções sobre os objetivos e relatórios individuais, como complemento, realizados por cada membro do grupo;
- b) do desenvolvimento de normas para Aprendizagem Cooperativa;
- c) da criação de regras que ajudem os alunos a realizar o seu trabalho (SANTOS, 2011, P. 110 APUD COHEN *ET AL*, 1994).

A implantação do método é de responsabilidade do professor, contudo a gestão do trabalho é compartilhada com os estudantes, de forma a fazer com que todo o trabalho seja realizado por eles, inclusive o de confecção das regras em comum acordo coletivo. A responsabilidade coletiva e a individual, uma das competências da aprendizagem cooperativa, nesse método, é um dos pilares dessa metodologia, pois, se não houver o comprometimento de todos os estudantes o trabalho não surtirá efeito e nesse sentido a responsabilidade do planejamento é do professor.

A Aprendizagem Cooperativa é riquíssima na quantidade e tipos de métodos a serem utilizados em sala de aula, mas, para que se possa fazer a sua utilização se faz necessário analisar atentamente a sua sala de aula e sempre buscar iniciar a implantação pelo que atende as suas necessidades conforme a faixa etária dos estudantes.

Necessário que o professor tenha em mente que para se trabalhar com a Aprendizagem Cooperativa deve se buscar fazer um bom planejamento, ensinar as competências da metodologia, tão necessárias para que os estudantes possam ter sucesso e principalmente escolher o procedimento mais simples quando se quer implementar a Aprendizagem Cooperativa como metodologia de trabalho em suas salas de aula.

3.6 Elementos, fundamentos e tipos de grupos de aprendizagem cooperativa

A Aprendizagem Cooperativa para ser implantada em sala de aula necessita de um planejamento prévio que deve ser realizado pelo professor para que surta o efeito almejado. Para ilustrar o que vem a ser a metodologia da Aprendizagem Cooperativa como um todo, Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 5), contaram uma pequena história e definem o que vem a ser a cooperação em sala de aula:

Sandy Koufax foi um dos melhores arremessadores da história do beisebol. Ele tinha um talento natural, além de treinamento e disciplina excepcionais. Ele foi possivelmente o único jogador nas ligas principais cujos arremessos faziam você ouvir o zunido da bola. Os rebatedores adversários, em vez de ficarem sentados conversando e brincando enquanto esperavam sua vez, ficaram sentados em silêncio ouvindo o burburinho do arremesso de Koufax. Quando chegou a vez de ir para o bastão, eles já se sentiram intimidados. Haveria apenas uma maneira de anular a genialidade de Koufax em campo: fazer com que David (um dos co-autores deste livro) jogasse com ele como receptor.

Para se destacar no jogo, um arremessador precisa ter um bom apanhador (o melhor companheiro de Koufax foi Johnny Roseboro). David é um receptor tão ruim que Koufax teria que lançar a bola muito mais devagar para pegá-la. Isso teria privado Koufax de sua arma principal. E colocar Roger e Edythe (os outros dois co-autores do livro) em posições defensivas importantes no campo de jogo teria limitado ainda mais as vitórias de Koufax. Koufax certamente não era um bom arremessador sozinho. Somente como parte de uma equipe ele foi capaz de alcançar sua grandeza.

Desempenho excepcional na sala de aula, como no campo de jogo, requer um esforço cooperativo, não os esforços individualistas ou competitivos de alguns indivíduos isolados.

Esses autores mostram que o trabalho cooperativo, para surtir efeito em sala de aula, necessita que o esforço seja coletivo em prol do grupo e não apenas pensando em uma única pessoa e ao professor cabe o papel de coordenador das atividades, de motivador dos grupos, de diretor do espetáculo.

3.6.1 Fundamentos da Metodologia da Aprendizagem em Grupos Cooperativos

O trabalho em grupo é utilizado para se chegar a atingir os objetivos comuns à equipe e é o primeiro e principal fundamento da aprendizagem cooperativa. De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1996, p. 6), [...] “Em uma

situação cooperativa, os indivíduos buscam resultados que sejam benéficos para si mesmos e para todos os outros membros do grupo”.

Intrinsecamente ligado ao primeiro fundamento, vem a maximização da aprendizagem coletiva e principalmente a individual, haja vista que um grupo cooperativo terá sempre aqueles indivíduos que tem maior conhecimento de um determinado conteúdo e ensinará àqueles cujo conhecimento é menor em relação ao assunto estudado.

Na metodologia tradicional, competitiva e individual [...] cada aluno trabalha contra os outros para atingir metas escolares, como uma nota “10” que apenas um ou alguns podem obter [...] (IBID, p. 6). O método em grupos cooperativos busca a melhoria da aprendizagem, sem se preocupar com a nota máxima, geralmente aferida nas salas de aulas tradicionais que utilizam o método individual e competitivo, de forma que os estudantes cooperam entre si para cumprir com o objetivo estabelecido pelo professor ao seu grupo e maximizar a aprendizagem de cada um dos membros da equipe.

3.6.2 Elementos (Competências) da Metodologia da Aprendizagem em Grupos Cooperativos

A implantação da metodologia em grupos cooperativos necessita estudo e planejamento por parte do professor, contudo, vai muito além de apenas estruturar grupos e escolher um dos vários métodos para colocar em prática na sala de aula. Aos alunos devem ser ensinados as cinco competências, também chamados de elementos da aprendizagem cooperativa: a) Interdependência Positiva; b) Responsabilidade Individual e Grupal; c) Interação Estimuladora; d) Práticas Pessoais e Grupais Essenciais (Vivência de Conflitos); e) Avaliação em Grupo.

3.6.2.1 *Interdependência Positiva*

A interdependência positiva consiste na necessidade de o estudante perceber que deve auxiliar o seu grupo na resolução do trabalho ou problema proposto de forma espontânea e, dessa forma, compreenderá que o seu esforço

beneficiará todos os componentes da equipe. Com relação à interdependência Positiva Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 9) comentam que:

O professor deve propor uma tarefa clara e um objetivo de grupo para que os alunos saibam que terão que afundar ou subir juntos. Os membros de um grupo devem ter claro que os esforços de cada membro não só beneficiam a si mesmos, mas também aos outros membros. Essa interdependência positiva cria um compromisso com o sucesso dos outros, assim como com o próprio, que é a base da aprendizagem cooperativa. Sem interdependência positiva, não há cooperação.

A metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos, conforme citam os autores, parte do pressuposto da interdependência positiva, haja vista que o compromisso de todos em dar a sua contribuição para o sucesso da equipe é primordial e se um, apenas um estudante, não contribuir com o trabalho do grupo este não terá o sucesso necessário, pois, o que se busca é a melhoria da aprendizagem de todos os componentes.

Com relação à interdependência positiva, Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 13) comentam que:

Limitar os recursos que são alocados para cada grupo é uma forma de criar uma interdependência positiva, obrigando os alunos a trabalharem juntos para realizar a tarefa. Esta medida é especialmente eficaz durante as primeiras reuniões do grupo. A princípio, os alunos podem tender a trabalhar separadamente se cada membro do grupo tiver um conjunto de materiais. Distribuir uma única cópia de uma história para cada par de alunos ajuda a garantir que ambos se sentem lado a lado e leiam juntos. Dar um único lápis e um pedaço de papel para cada par garante que os dois alunos decidam quando e o que escrever juntos. E ter os grupos compartilhando um microscópio garante que eles discutam suas respectivas experiências e cheguem a um consenso sobre o que observaram. Uma variação da interdependência de recursos é combinar o uso de materiais individuais e de grupo para uma determinada aula. O professor pode dar a cada grupo um único conjunto de perguntas sobre uma história para responderem juntos, mas dê a cada membro uma cópia da história.

Pujolás (2002, 2004); Freitas e Freitas (2003); Fontes e Freixo (2004) citados por Andrade (2011, p. 24) inferem que “existem diversas formas de interdependência positiva: 1) interdependência positiva de objetivos/finalidade; 2) recompensas; 3) de tarefa; 4) de recursos e; 5) de papéis”. Segundo esses autores, cada uma dessas formas deve ser usada em situações específicas e distintas, conforme o tipo de atividade trabalhada.

Na interdependência positiva de objetivos ou finalidades todos os componentes do grupo trabalham em conjunto com o intuito de chegar a um objetivo comum a todos os componentes e a interdependência positiva de tarefas acontece quando existe uma coordenação mútua entre todos os participantes de um mesmo grupo, de forma que as atividades sejam repartidas entre todos os membros objetivando o êxito coletivo do grupo.

Andrade (2011, p. 25) ensina que “cada elemento contribui com parte do trabalho, comprometendo-se e responsabilizando-se na realização da sua tarefa”. Nesse sentido, já se percebe uma interligação entre o primeiro e o segundo elemento da aprendizagem cooperativa.

No segundo tipo de interdependência positiva, a de tarefas, os estudantes, entre si, fazem a divisão das tarefas inerentes à atividade, contribuindo, cada um com a sua parte do trabalho. Nesse tipo de interdependência positiva mais uma vez a segunda competência aflora, em face da necessidade da responsabilidade de cada um dos membros do grupo em realizar a sua parte, de forma a não prejudicar os outros componentes

Já na interdependência positiva de recursos há o compartilhamento de todo o material inerente à realização da tarefa, ou seja, cada um contribui com aquilo que possui em mãos. Insta salientar que os recursos não são partilhados apenas por componentes do mesmo grupo, mas entre os diferentes grupos cooperativos formados para a realização daquela atividade, conforme comentários de Andrade (2011, p. 25): “[...]. Os diferentes elementos do grupo devem partilhar com os demais todo o material, para que todos possam atingir o seu objetivo”.

O quarto tipo de interdependência positiva, a de papéis, traz consigo a ideia de que os elementos de um grupo são instados a desempenhar diferentes tipos de papéis, sendo que haverá, entre seus membros, uma relação de dependência, haja vista que o papel de um sempre dependerá da execução do papel do outro.

Andrade (2011, p. 25) ratifica a afirmação quando comenta que “[...] os membros de um mesmo grupo dependem positivamente uns dos outros, uma vez que a tarefa não pode ser realizada individualmente e, portanto, todos são importantes e imprescindíveis”.

A interdependência positiva de recompensas pode ser utilizada em conjunto com todas as outras formas de interdependências positivas, no sentido de recompensar os estudantes pela execução de determinadas tarefas ou atividades.

3.6.2.2 *Responsabilidades Individual e Grupal*

Para que haja aproveitamento e conseqüentemente aprendizagem quando a Aprendizagem em grupos cooperativos é implantada, se faz necessário que os estudantes sejam responsáveis, consigo mesmo e com o grupo. Com relação à responsabilidade individual e de grupo, Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 9) ensinam que o grupo “[...] deve assumir a responsabilidade pela consecução dos seus objetivos, cabendo a cada membro o cumprimento da parte do trabalho que lhe corresponde. [...]”.

O objetivo é a colocação em prática de técnicas que aflorem a competência da responsabilidade individual e grupal objetiva e não só o cumprimento das tarefas e atividades perpassadas em sala de aula, mas fortificar cada um dos componentes do grupo, de forma individual, para que possam vir a ter um melhor desempenho. “Os grupos cooperativos, com base na responsabilidade individual devem ter objetivos claros e “deve ser capaz de avaliar (a) o progresso feito na consecução desses objetivos e (b) os esforços individuais de cada membro (IBID, p. 9).

É característica desse elemento a avaliação, pelos próprios estudantes, dos próprios membros do seu grupo, cujos resultados são aferidos e comunicado diretamente ao aluno avaliado e a todo o grupo. Tal procedimento é exatamente para verificar se o estudante avaliado necessitará de ajuda em tarefa que está sendo executada e nas posteriores. Interessante salientar que a avaliação é feita durante a execução da atividade e dessa forma se caracteriza a responsabilidade individual dos estudantes para com o grupo.

3.6.2.3 *Interação estimuladora (interação face-a-face)*

Esse elemento da aprendizagem cooperativa consiste no trabalho em conjunto entre os indivíduos de cada grupo, onde, de acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 9), “cada um promove o sucesso dos outros, compartilhando os recursos existentes e ajudando, apoiando, encorajando e parabenizando uns aos outros por seus esforços para aprender”.

A interação face-a-face é trabalhada em conjunto com as duas primeiras competências da aprendizagem cooperativa, a interdependência positiva e

a responsabilidade individual e grupal, em virtude do surgimento de diversas características inerentes a esses dois elementos. Lopes e Silva (2019, p. 15) ensina que a interação face-a-face “efetiva a possibilidade de que os alunos trabalhem em conjunto, promovam o sucesso um dos outros e estabeleçam relações pessoais que são essenciais para o desenvolvimento dos valores pluralistas”.

A interação face-a-face busca promover a promoção da aprendizagem entre todos os membros do grupo, cujos indivíduos se comprometem uns com os outros, pois possuem objetivos comuns que é o de realizar as atividades propostas pelo professor. Lopes e Silva (2019, p. 15) afirmam que a interação estimuladora aumenta a “responsabilidade entre os colegas, a capacidade de se influenciarem uns com os outros, [...] o apoio social e as recompensas pessoais.”

A explicação verbal de um conteúdo, a discussão grupal de conceitos que foram colocados pelo professor e o ensino do conteúdo entre os pares são características da interação face-a-face que fazem com que o processo de aprendizagem aconteça mediante a cooperação entre iguais.

3.6.2.4 *As Competências Sociais*

Considerada o quarto elemento da aprendizagem cooperativa as competências sociais consistem em repassar aos estudantes algumas competências interpessoais e grupais imprescindíveis para o sucesso do trabalho em grupos cooperativos. Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 9) comentam que “os membros do grupo devem saber como liderar, tomar decisões, construir confiança, comunicar e administrar conflitos, e devem ser motivados a fazê-lo”. Nesse sentido, é papel do professor repassar para os estudantes as formas de se trabalhar em grupo, haja vista que fatalmente em um grupo cooperativo o conflito irá surgir e tais habilidades deverão ser colocadas em prática para que o grupo não sucumba na primeira tentativa.

Para que a cooperação exista no seu cerne, as competências sociais como: ter paciência e esperar a sua vez; elogiar os colegas; dividir os materiais; ajudar e pedir ajuda aos colegas; conversar em voz baixa; encorajar os colegas; falar claramente; aceitar as diferenças; escutar ativamente; celebrar o seu e o sucesso dos colegas; devem ser ensinadas, porque são primordiais para que o

trabalho em equipe surta o efeito necessário e desejado pelo professor, que vai muito além da aprendizagem.

3.6.2.5 *Processamento de Grupo ou Avaliação do Grupo*

Elemento fundamental na aprendizagem cooperativa, a avaliação do grupo acontece quando os componentes do grupo buscam verificar se os objetivos foram alcançados totalmente, parcialmente ou não foram alcançados. São analisados também se as relações na execução do trabalho existentes entre todos os membros tiveram a eficácia desejada. Ratificando o que se acabou de afirmar Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 9) comentam que os grupos e seus componentes:

[...] devem determinar quais ações de seus membros são positivas ou negativas e tomar decisões sobre quais comportamentos manter ou modificar. Para que o processo de aprendizagem melhore de forma sustentada, os membros precisam considerar cuidadosamente como estão trabalhando juntos e como podem aumentar a eficácia do grupo.

O processamento de grupo deve acontecer sempre que uma atividade é executada de forma a ajustar as ações da equipe para trabalhos futuros, sempre sob a supervisão e coordenação dos professores para mediar os conflitos que tendem a acontecer na interação entre os pares.

A utilização da metodologia da aprendizagem cooperativa requer a realização de um detalhado planejamento pelo professor e as cinco competências básicas “não são apenas características de bons grupos de aprendizagem, mas também representam uma disciplina que deve ser rigorosamente aplicada para produzir as condições conducentes a uma ação cooperativa eficaz” (IBID, p. 10).

3.6.3 Tipos de Grupos na Aprendizagem Cooperativa

A metodologia da Aprendizagem Cooperativa compreende a formação de grupos estruturados heterogêneos. Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 5) citam que existem três tipos de grupos dentro do processo de Aprendizagem cooperativa: os grupos formais; os grupos informais; e os grupos cooperativos de base. Cada tipo de agrupamento utiliza dos mesmos pressupostos, fundamentos e

características da aprendizagem cooperativa, contudo, em relação ao tempo de duração eles diferem.

De acordo com Carvalho (2019, p. 51)

Grupos de aprendizagem cooperativa formais: Operam por um período que varia de uma hora a várias semanas de aula. Nesses grupos, os alunos trabalham juntos para atingir objetivos comuns, garantindo que eles e seus colegas possam completar a tarefa de aprendizagem. Nesse tipo de grupo, qualquer tarefa, de qualquer material e em qualquer currículo pode ser organizado de forma cooperativa.

Apesar de, nesse grupo, ser pressuposto o trabalho cooperativo de no mínimo uma hora, se recomenda que essas equipes trabalhem em regime de rotatividade, onde um mesmo grupo de estudantes fiquem juntos por um período mínimo de quinze dias.

Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 5-6) comentam que para a utilização desse tipo de grupo de aprendizagem cooperativa, os professores devem tomar cuidado para:

(a) especificar os objetivos da aula, (b) tomar uma série de decisões pré-ensino, (c) explicar a tarefa e a interdependência positiva aos alunos, (d) monitorar aprendizagem do aluno e intervir em grupos para fornecer suporte de lição de casa ou para melhorar o desempenho interpessoal e do grupo do aluno, e (e) avaliar a aprendizagem do aluno e ajudá-los a determinar o nível de eficácia com o qual seu grupo trabalhou.

Importante salientar que nesse tipo os estudantes participam ativamente de todos os momentos de execução da atividade e a utilização dos elementos da aprendizagem cooperativa se desenvolvem com uma maior facilidade de forma a fazer com que os alunos interajam e a aprendizagem flua naturalmente.

Carvalho (2019, p. 52) comenta que os “Grupos de aprendizagem cooperativa informal funcionam por alguns minutos a uma hora aula”. A metodologia de trabalho nos grupos de aprendizagem cooperativa informal busca fazer com que os estudantes estejam atentos ao material de estudo, focando a sua atenção para a resolução do problema, de forma que a aprendizagem seja o principal objetivo a ser alcançado.

O ensino direto, através de palestras; filmes; demonstrações; vídeos, etc. podem e devem ser utilizados, de forma a “criar expectativas sobre conteúdo de classe, para garantir que os estudantes processem cognitivamente o material a ser

ensinado” (IBID, p 52) e a aprendizagem cooperativa cumpra o seu papel que é fazer com que os estudantes possam aprender uns com os outros, tendo o professor como o orientador das atividades.

Os grupos informais ajudam o professor ter a garantir que os estudantes se engajem na organização, explicação, resumo e integração dos materiais no momento da realização das atividades, tirando as dúvidas daqueles que menos compreenderam o conteúdo explicitado pelo professor através de um trabalho dirigido para aquele fim.

Importante frisar que, apesar de serem chamados de grupos informais, é utilizada no trabalho dessas equipes todos os elementos (competências) da aprendizagem cooperativa, apesar de que, conforme explicado anteriormente, o tempo máximo que o grupo ficará junto será de até uma aula, contudo, suficiente para que a cooperação aflore, haja vista que estes estudantes, em algum momento, já estiveram em grupos formais.

Com relação aos grupos cooperativos de Base, Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 6) comentam que os grupos cooperativos de base:

[...] têm um funcionamento de longa duração (pelo menos quase um ano) e são grupos heterogêneos de aprendizagem, com membros permanentes, cujo principal objetivo é permitir que os seus membros se prestem apoio, ajuda, incentivo e apoio que cada um deles precisa ter um bom desempenho escolar.

Nesse tipo de agrupamento os estudantes desenvolverão uma espécie de relações duradouras, cujo objetivo, além da aprendizagem de todos os componentes, está centrado no desempenho. Carvalho (2019, p. 52) afirmam que a utilização desse tipo de grupo em uma sala cunha aprendizagem cooperativa fora implantada busca motivar os estudantes a esforçarem-se “em seu trabalho e progresso no cumprimento das suas obrigações educacionais”.

Para muito além do estudo dos conteúdos e da resolução de problemas inerentes aos assuntos estudados, os grupos de aprendizagem cooperativa também podem ser utilizados para a organização de atividades rotineiras em sala de aula, que, conforme Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 6) “[...] uma vez estruturadas cooperativamente, fornecem uma base de aprendizagem cooperativa para todas as outras classes. [...]”

Os grupos de base possuem um maior desenvolvimento dos elementos da aprendizagem cooperativa, principalmente a responsabilidade individual e grupal e as competências sociais, contudo, sem negligenciar os outros elementos, que são primordiais para o sucesso da equipe, principalmente naqueles que estão relacionados com a aprendizagem de todos os componentes.

3.6.4 Papéis que os estudantes podem assumir em uma aula cooperativa

Na inserção da metodologia da aprendizagem cooperativa em sala de aula o professor ao fazer a montagem das equipes de estudantes, sejam elas, informais, formais ou de base, deverão atribuir a cada um dos estudantes papéis que estes executarão dentro do grupo para que a consecução das atividades saia conforme o planejado, tanto pelo professor, como por eles, alunos.

Existe uma variedade de papéis nos grupos de aprendizagem cooperativa, cuja utilização irá depender do trabalho a ser executado e do tamanho de cada grupo, contudo, há papéis externos aos grupos que podem ser atribuídos simultaneamente a um mesmo estudante, de forma a dinamizar a execução da atividade em sala de aula.

Na metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos, atribuir papéis aos estudantes ou dar-lhes maiores responsabilidades tem como objetivo diminuir a possibilidade dos alunos serem totalmente passivos ou extremamente dominante a equipe, garantindo que estes aprendam aquilo que foi proposto pelo professor, através da utilização de técnicas básicas e irão colocar em prática o elemento da interdependência positiva ao executar determinadas tarefas sem a necessidade de um comando dado pelo professor ou por algum de seus pares.

Os papéis atribuídos aos estudantes, conforme comentado anteriormente, vai depender da quantidade de membros de cada grupo. Com relação à quantidade de elementos, Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 17) inferem que

Não existe um tamanho ideal para grupos de aprendizagem cooperativa. O número adequado de membros dependerá dos objetivos da aula, das idades dos alunos e de sua experiência em trabalho em equipe, dos materiais e equipamentos a serem utilizados e do tempo disponível para a aula. Grupos de aprendizagem cooperativa geralmente têm de dois a quatro

membros. A regra empírica a aplicar é: “quanto mais pequeno for o grupo, melhor”.

Nesse sentido, a quantidade de papéis estabelecidos em cada grupo vai depender do seu tamanho e como pode se perceber, os autores são enfáticos ao afirmarem que quanto menor for o grupo melhor será para que as competências/elementos da aprendizagem cooperativa aflorem com maior rapidez e a metodologia comece a cumprir o seu objetivo que vai muito além da aprendizagem dos estudantes.

Os estudantes que fazem parte de grupos na metodologia da aprendizagem cooperativa podem exercer, de forma rotativa, conforme citam Lopes e Silva (2009, p.25) os papéis de verificador; facilitador; harmonizador; intermediária, guardião do tempo; observador, entre outros, conforme a disposição quantitativa de cada grupo.

O estudante cujo papel de **Verificador** é atribuído é aquele que tem a responsabilidade de verificar se os componentes do grupo compreenderam o trabalho a ser realizado. Tem também a atribuição de estar atendo à manifestação se há um acordo ou não em relação às opiniões dos alunos e as suas justificativas do porquê desses pareceres.

O **facilitador** será o papel destinado um estudante que terá a responsabilidade de dar todas as orientações necessárias para que a atividade seja executada a contento. Uma de suas atribuições é fazer a leitura das instruções de realização do trabalho, simplificando-as se possível, de forma a se fazer entender por todos os membros do grupo e tirar as dúvidas daqueles que não compreenderam o que fora pedido.

O estudante **harmonizador** buscará a consonância entre os membros do grupo na realização da atividade, fazendo com que os colegas estejam atentos no trabalho a ser realizado.

Uma de suas funções é a prevenção de possíveis conflitos que possam a vir a acontecer no grupo, propondo soluções para a resolução daqueles que já estejam ocorrendo, lembrando as normas contidas no contrato de cooperação que prega o respeito e a ajuda mútua para que a atividade seja concluída com sucesso.

Lopes e Silva (2009, p. 25) e Carvalho (2019, p. 58) comentam que uma outra função do harmonizador é o encorajamento aos outros membros do grupo, através de gestos e, ou, palavras que faça com que se sintam motivados à

conclusão da atividade, mesmo que haja opiniões diversas sobre a execução ou conteúdo do trabalho.

Inclusive, se necessário, conforme citam os autores, pode requerer aos colegas que acusam ou criticam outros colegas a fazerem uma reformulação daquilo que fora falado, com o intuito de solução do conflito. Pode ainda, caso haja a continuidade do problema no grupo pedir que a atividade seja pausada para que o problema seja resolvido, inclusive com a ajuda do professor.

Tal solicitação ao colega ou aos colegas deve ser feita para que este se retrate ou se justifique utilizando a primeira pessoa do singular, no caso o “eu”, para demonstrar que aquilo é uma opinião sua e não extensível a todo o grupo. O harmonizador tem um trabalho importante no grupo, haja vista que é ele quem lida com a tentativa de apaziguar o grupo e fazer com que os colegas realizem a atividade proposta e o grupo, ao final, atinja o resultado desejado.

Uma outra função que pode ser assumida por um estudante ou por uma estudante é a de **intermediário**, cuja função é de interagir com o professor quando um ou mais membros do grupo tiverem dúvidas, evitando dessa forma que cada um dos componentes se dirija para tentar esclarecer, haja vista que o trabalho da equipe pode sair prejudicado em face do tempo dispendido para que se tire as dúvidas individuais.

O aluno intermediário ainda tem a função de indagar a cada um dos componentes se entendeu o que fora pedido na atividade e caso a resposta seja negativa, anotar as dúvidas e ir buscar o professor para esclarecê-las, podendo ser feita diretamente a ele(a) ou de forma coletiva se assim entender o docente.

O **Guardião ou Controlador do Tempo** nos grupos de aprendizagem cooperativa é um dos mais importantes papéis, pois, conforme o nome dado ao papel, o(a) estudante guardião ou controlador do tempo tem a função de verificar se os seus pares estão empenhados em terminar o trabalho proposto no tempo estabelecido pelo professor.

De acordo com Carvalho (2019, p. 58) o estudante guardião ou controlador do tempo deve sugerir aos componentes do grupo:

[...] uma divisão do tempo para cada uma das etapas de realização da atividade. Tem a função de fazer notar aos membros da equipe toda a perda de tempo inútil e se necessário contabilizar o tempo de intervenção de cada um dos colegas e intervir discretamente para evitar interromper qualquer um deles durante a apresentação.

O guardião ou controlador do tempo, além de ajudar na execução da atividade, deve estar atento ao tempo dispendido em cada etapa da atividade, inclusive, se necessário, pedir a ajuda dos outros colegas na ajuda daquele que está mais atrasado na realização da sua atividade, de forma a fazer com que se encerre o trabalho no tempo requerido pelo professor.

O **Observador** é um outro papel que pode ser atribuído a um estudante em cada um dos grupos de aprendizagem cooperativa. Além de ajudar na execução da atividade, o aluno que assume esse papel tem como atribuição observar os outros componentes do grupo se estes compreenderão e estão executando a competência que fora ensinada pelo professor.

Segundo Carvalho (2019, p. 58), o estudante que assume esse papel deve anotar as suas observações individuais do que fora verificado nas ações de seus colegas e ao final da realização do trabalho proposto, antes da celebração da execução da atividade, comunicar aos seus pares o que fora observado.

As funções atribuídas aos estudantes irão depender do tamanho de cada grupo, onde, o professor irá verificar os papéis mais necessários para que o trabalho proposto seja executado de forma a desenvolver as competências sociais almejadas e especialmente fazer com que todos os estudantes aprendam o conteúdo proposto de forma qualitativa.

3.7 A sala de aula com a metodologia dos grupos cooperativos

A implantação do método em grupos cooperativos exige do professor planejamento que vai muito além da observância dos aspectos conceituais e teóricos, existem outros que necessitam serem considerados. Lopes e Silva (2009, p.54) mostram que “torna-se importante, se possível, observar a prática de um professor com experiência na metodologia e trocar impressões de forma a esclarecer dúvidas e receios”.

A implantação da metodologia da aprendizagem cooperativa em sala de aula necessita ser realizada por fases, de forma a dinamizar o trabalho e fazer com que os estudantes se acostumem com o novo método de trabalho.

A primeira fase, denominada de **pré-implantação** é a etapa de planejamento propriamente dita. É nesse momento que irá explicitar os objetivos da utilização do método cooperativo, bem como descreverá quais serão as suas

contribuições e os possíveis resultados que se atingirá com a utilização dessa metodologia. É nessa etapa que se determinará o tamanho de cada grupo de alunos, cuja parâmetro será o tamanho do trabalho a ser realizado pelos estudantes e a atribuição dos papéis de cada um dos membros.

Com relação ao planejamento do tempo que os componentes de cada grupo ficarão juntos, o professor deve ter em mente que esses estudantes devem estudar juntos por algum tempo antes de fazer se fazer o rodízio para outros grupos. Lopes e Silva (2009, p. 54) comentam que a manutenção dos alunos juntos em um grupo por um determinado período de tempo fará com se desenvolva a “singularidade e o espírito de coesão”.

Com relação a atribuição de papéis, o professor deve fazer com que os estudantes assumam uma responsabilidade diferente sempre que houver uma nova atividade a ser realizada, pois dessa forma adquiriram novas competências e habilidades.

É na etapa de pré-implementação que o professor também planejará como a sala de aula deverá ficar, ou seja, como ela ficará disposta. O objetivo é deixar a sala em um formato preestabelecido é para facilitar a interação entre os estudantes, de forma a fazer com que se movimentem mais facilmente, inclusive para tirar dúvidas com colegas de outros grupos.

Planejar os materiais e conteúdos que serão disponibilizados para os estudantes é outra atribuição do professor no período de pré-implementação, pois, cada assunto e atividade a serem realizadas deve ser pensada de forma a fazer com que cada um possa ajudar na resolução da atividade e conseqüentemente no sucesso do grupo.

O método de aprendizagem cooperativa que o professor irá utilizar para o trabalho em sala de aula também deve ser planejado previamente, haja vista que uma aula cooperativa, conforme mencionam Lopes e Silva (2009, p. 55) deve ser variada, interessante, motivadora e significativa.

A **implementação** da metodologia de aprendizagem em grupos cooperativos consiste no início efetivo do trabalho cooperativo em sala de aula. Contudo, há a necessidade de verificar se as etapas de pré-implementação foram seguidas e implementadas, condição necessária para iniciar o trabalho com esse método.

Nessa fase, o professor é o coordenador das atividades, ou seja, ele é o diretor do espetáculo, cujo seu trabalho é o de orientação dos estudantes que assumem o papel principal do espetáculo, não havendo coadjuvantes, conforme lecionam Lopes e Silva (2009, p. 64), trabalharão juntos, se ouvirão, farão perguntas entre si, efetuarão registros das suas atividades, dos avanços conseguidos e dos retrocessos verificados, assumindo cada um as suas responsabilidades e se envolverão no trabalho grupal e, quando necessário, buscarão o diretor do espetáculo para esclarecer as dúvidas que não conseguirão esclarecer no grupo.

Ao professor cabe o controle da turma, mais especificamente em relação ao comportamento dos grupos, conforme leciona Carvalho (2019, p. 64):

[...] é a partir das suas ações de **controle do comportamento**, circulando pela sala observando como os grupos trabalham; deve **intervir** quando necessário, pois quando circula pela sala ele pode verificar se há distrações na execução das tarefas e se há conflitos entre os membros do grupo, intervindo sempre que houver necessidade [...]

O professor, como “diretor do espetáculo” vai intervir nos grupos sempre que verificar a necessidade e a sua atenção na execução do trabalho cooperativo executado por cada agrupamento de estudantes é primordial para o sucesso da metodologia da aprendizagem cooperativa implementada e os elogios e incentivos envidados aos alunos fazem a diferença, haja vista que os motiva a concluírem o trabalho proposto satisfatoriamente.

A **pós-implementação**, fase que encerra aquela atividade realizada utilizando o método cooperativo tem papel ativo do professor, haja vista que vai fazer uma reflexão *in loco* com os estudantes, conforme mencionam Lopes e Silva (2009, p. 65) citando Johnson, Johnson e Smith (1991), através da execução de três tarefas: 1) promover o encerramento da atividade através de um processo chamado sumário; 2) avaliar a aprendizagem dos estudantes; e 3) fazer uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

No **encerramento das atividades através do sumário**, conforme lecionam os autores mencionados no parágrafo anterior, o professor conversará com a turma de forma a fazer uma síntese dos pontos mais importantes do trabalho realizado, podendo, inclusive, se achar necessário, solicitar aos grupos que faça um resumo do seu trabalho e apresente aos outros grupos mostrando aquilo que foi de maior relevância para a execução das atividades.

A **avaliação da aprendizagem** consiste na confecção de uma tabela com perguntas-chaves que será utilizada para aferir o trabalho de cada um dos grupos e de cada um dos estudantes. Ao término da sua avaliação, deverá fornecer um *feedback* sobre o trabalho realizado pelos grupos, com o intuito de desenvolverem ainda mais suas competências e habilidades na metodologia da aprendizagem cooperativa.

E, por último, deve fazer uma **reflexão sobre o trabalho desenvolvido** através do registro do trabalho realizado, respondendo aos porquês de cada atividade executada, de forma a verificar se a aula cooperativa surtiu o efeito desejado, devendo ajustá-la em caso de identificação de algum problema que não a fez fluir adequadamente, tomando como base os seus registros e os *feedbacks* dados pelos estudantes.

Carvalho (2019, p. 65) citando Lopes e Silva (2009) afirma que os *feedbacks* dos estudantes são importantes “para fornecer indicações para o professor sobre a necessidade de ensinar ou voltar a ensinar as competências de trabalho em grupo (sociais) e para ajustar os procedimentos para a próxima aula de trabalho cooperativo”.

4 METODOLOGIA

No decorrer deste capítulo se descreverá o método utilizado para a consecução dos objetivos deste trabalho, pois, o método científico objetiva fazer com que todo e qualquer estudo tenha o rigor necessário para que possa servir de parâmetro para outros que virão, cujo os seus resultados possam ser os mais fidedignos possíveis, considerada a realidade estudada.

Este trabalho buscou seguir a metodologia científica, definida por Alvarenga (2012, p. 19) como uma “sucessão de passos a serem seguidos ‘em uma investigação. Constitui o conjunto de procedimentos sistemáticos e lógicos que guiam a investigação, com o propósito de adquirir informações confiáveis e válidas, para conseguir novos conhecimentos [...]”.

Nesse sentido, a proposta desse estudo é o de colocar em prática, junto a educadores a metodologia da aprendizagem cooperativa, ratificando os métodos utilizados por esses estudiosos de forma a fazer com que os indivíduos participantes das formações possam replicar em suas turmas, realizando as devidas implantações, utilizando o que fora repassado a eles.

4.1 Pesquisa qualitativa e aplicada

Neste estudo foi utilizada a abordagem qualitativa, de natureza aplicada, haja vista que houve análise de dados estatísticos em um pequeno espaço amostral no decorrer do trabalho. Com relação a essa afirmação Bulmer (1977, p. 4):

A pesquisa qualitativa, utilizada para interpretar fenômenos, ocorre por meio da interação constante entre a observação e a formulação conceitual, entre a pesquisa empírica e o desenvolvimento teórico, entre a percepção e a explicação se apresenta como uma dentre as diversas possibilidades de investigação.

Alves (1991), Neves (1996), Goldenberg (1999) e Patton (2002), ratificam os estudos de Bulmer (1977), quando afirmam que

Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e

relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, a interpretação, a consideração do pesquisador como principal instrumento de investigação e a necessidade do pesquisador de estar em contato direto e prolongado com o campo, para captar os significados dos comportamentos observados, revelam-se como características da pesquisa qualitativa.

Ademais, foi utilizando material bibliográfico de autores que já estudaram sobre a metodologia da aprendizagem cooperativa com o intuito de instrumentalizar todo o trabalho realizado nas quatro formações com os professores da Escola Jerônimo Freire dos Santos.

Nesse sentido Gil (1999, p. 43) comenta que a pesquisa bibliográfica busca:

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo). Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. [...] Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores.

Todo o trabalho de pesquisa foi realizado de acordo com a metodologia da aprendizagem cooperativa, através do levantamento bibliográfico de autores que estudaram o tema, conforme comentam Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) que o método cooperativo “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos [...]”.

Foram aplicados questionários semiestruturado junto aos(as) professores(as) da escola municipal Jerônimo Freire dos Santos, com o intuito de verificar se os(as) professores(as) colocaram em prática em suas salas de aula o que foi repassado na formações sobre a metodologia da aprendizagem cooperativa e se, nas suas concepções, nas salas onde foi replicada, se percebeu uma melhora na aprendizagem e em características comuns ao método, como a responsabilidade individual, a disciplina e o comprometimento com a realização do trabalho em grupo.

A coleta dos dados foi realizada diretamente junto ao(as) professor(a) que participaram de todas as formações da escola através da aplicação dos questionários semiestruturados, de forma a balizar a viabilidade da implantação dessa metodologia em salas nos anos finais do ensino fundamental em todas as turmas dessa escola e de outras instituições educacionais.

Ademais, se procurou verificar o conhecimento dos docentes sobre a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos, uma vez que o estado do Ceará adotou tal método como um programa de governo nas instituições escolares da rede estadual, inclusive criando uma escola profissionalizante que utiliza exclusivamente a aprendizagem cooperativa como forma de trabalho em sala de aula, a Escola Estadual de Ensino Profissional Alan Pinho Tabosa, situada no município cearense de Pentecoste.

4.2 A Escola Jerônimo Freire dos Santos

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Jerônimo Freire dos Santos foi inaugurada no dia 07 de abril de 1987, pela lei 1223. Recebeu o nome de Escola de 1º Grau Jerônimo Freire dos Santos em homenagem ao ilustre farmacêutico juazeirense, que sempre trabalhou em prol da comunidade carente.

Está localizada à Rua Virgínia de Mendonça n.º 196, no bairro João Cabral, no município cearense de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará. Possui uma área de 4.200m², contando com treze salas de aula; trinta e dois professores; uma diretora administrativa; uma coordenadora pedagógica; uma secretária escolar e dez servidores de serviços gerais.

A EEF Jerônimo Freire dos Santos teve uma matrícula inicial de 609 (seiscentos e nove) alunos nos anos finais do ensino fundamental no ano letivo de 2022, conforme dados preliminares informados pela secretaria daquela instituição escolar. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dessa escola em 2021 foi aferido em 4,6 (quatro inteiros e seis centésimos), contudo a meta projetada para esse período foi um IDEB de 5,3 (cinco vírgula três).

O Bairro João Cabral é uma região periférica da cidade de Juazeiro do Norte, constituído de imóveis residenciais e comerciais, cujos habitantes possuem um nível socioeconômico baixo. Considerado como uma das regiões cuja taxa de criminalidade está entre as mais altas de Juazeiro do Norte, o bairro João Cabral foi rotulado como um dos mais violentos.

Em contrapartida possui uma das maiores manifestações culturais da região do Cariri, considerado um berço da cultura popular, o João Cabral abriga inúmeros grupos de reisados, cuja tradição é repassada de geração em geração, de

forma a não deixar no esquecimento uma das maiores tradições culturais do nordeste brasileiro.

4.3 O público alvo

A escola Municipal de Ensino Fundamental Jerônimo Freire dos Santos possuía 32 (trinta e dois) professores divididos em quatro grandes áreas: Matemática; Ciências da Natureza; Linguagens e Códigos; e Ciências Humanas, cujo intuito inicial foi que participasse das formações sobre a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa todos os docentes dessa instituição escolar.

Contudo, apenas 10 (dez), do total de docentes da escola, participaram de todas as formações, ou seja, apenas 31,25% destes cumpriram os requisitos desse estudo. Os outros 22 (vinte dois) professores não participaram de todas as oficinas, contudo, mesmo perdendo uma ou outra formação se deixou que continuassem a frequentar as posteriores que tivessem possibilidade. Porém, para aferição de possíveis resultados as suas presenças e as suas respostas aos instrumentais não foram consideradas, haja vista que, para um estudo com resultados fidedignos havia a necessidade da participação em todos os encontros.

Foram realizadas quatro oficinas sobre a metodologia da aprendizagem cooperativa com os(as) professores da Escola Jerônimo Freire dos Santos de agosto a outubro de 2022, em dias de planejamento dos(as) docentes, no horário de 07:30h às 11:30h, em virtude de estes(a) não estarem ministrando aula nesses dias. Importante esclarecer que a oficina de Habilidades Sociais aconteceu em dois momentos distintos, por isso, se contabilizou quatro encontros.

As oficinas consistiram sobre os elementos, métodos e fundamentos da aprendizagem cooperativa; bem como sobre os tipos e a estruturação dos grupos em sala de aula, de forma a subsidiar e viabilizar a implantação do método cooperativo pelos professores que tivessem o interesse de replicar a metodologia nas suas turmas.

As formações foram realizadas nos planejamentos de professores, no período de 02 (dois) de agosto à 27 de outubro de 2022, sempre nos dias de terça-feira; quarta-feira; e quinta-feira, no período da manhã, onde, os professores do turno da tarde, quando acontecia as formações, participavam no contraturno.

4.4 As Formações em Aprendizagem Cooperativa na EEF Jerônimo Freire dos Santos

A aprendizagem em grupos cooperativos conforme uma de suas definições, consiste na estruturação da turma em grupos devidamente estruturados, cujo conceito fora aplicado também nas oficinas para com os(as) professores(as), de forma a lhes mostrar *in loco* como acontece o trabalho com essa metodologia e como se quer que os estudantes atuem.

As oficinas foram realizadas durante os planejamentos semanais dos professores, no período de agosto a setembro, na segunda e quarta semana de cada um desses meses, devidamente autorizada pela coordenação da escola. A logística dos períodos de formações foi determinada de forma a não atrapalhar o trabalho da coordenação pedagógica da escola

Às terças-feiras, aconteceram as formações com os(as) professores(as) da área de linguagens e códigos; às quartas-feiras, com os(as) docentes das áreas de ciências da natureza e matemática; e, às quintas-feiras, com os(as) professores(as) da área de ciências humanas.

4.5 A Primeira Formação: apresentação da metodologia da aprendizagem cooperativa e dinâmica da contação de história de vida

A primeira formação consistiu na apresentação da metodologia da aprendizagem cooperativa, definições, elementos, tipos de grupos e papéis que os estudantes podem assumir na sala de aula cooperativa. Foi falado também da necessidade de se estabelecer um contrato de cooperação, de forma a estabelecer critérios para que as atividades em sala de aula sejam realizadas de forma criteriosa para se chegar ao objetivo proposto.

Antes de toda a apresentação conceitual do método cooperativo, foi aplicado junto aos 32 (trinta e dois) professores um questionário estruturado com o intuito de verificar o conhecimento dos docentes sobre a aprendizagem cooperativa e a sua metodologia, haja vista de melhor subsidiar o trabalho nas formações.

Após os procedimentos descritos anteriormente se iniciou o trabalho de inserção à metodologia da aprendizagem cooperativa, utilizando uma técnica denominada de contação da história de vida. Um dos objetivos desse trabalho junto

aos docentes foi o de fazer com que cada um crie empatia entre eles mesmos, haja vista que muitos, apesar de fazerem parte da mesma escola, raramente se encontram, não se conhecem ou apenas se conhecem apenas de “passagem” por que se encontraram em um ou outro momento na escola, contudo, não interagiram.

Um outro objetivo da utilização dessa técnica foi o de mostrar que antes da implementação do método cooperativo em sala de aula, o(a) professor(a) deve conhecer a turma onde vai começar o trabalho como um todo. Ter empatia com o estudante ao conhecer a sua realidade de vida e o porque de determinadas atitudes suas em sala de aula. Nesse sentido Carvalho (2019, p. 100) comenta que

Na aplicação da oficina história de vida junto aos alunos, trabalha-se diretamente os pressupostos da educação emocional dentro da aprendizagem cooperativa, pois a intenção dessa oficina é que o professor possa conhecer, mesmo que minimamente, os seus alunos um pouco mais de perto; ver a sua realidade.

A educação emocional, quando trabalhada em sala de aula, busca aumentar as habilidades sociais, as relações interpessoais, aumentar a autoestima, diminuir a violência e agressões entre os pares; reduz os sintomas de ansiedade, depressão, estresse e tristeza, conseqüentemente melhorando o rendimento escolar da turma como um todo.

O tempo destinado para realização dessa segunda parte da formação foi de três horas e trinta minutos e já se utilizou as técnicas iniciais da metodologia da aprendizagem cooperativa mostradas na etapa de conceituação do método, onde se dividiu os(as) professores(as) em grupos estruturados de quatro elementos heterogêneos por disciplinas distintas que lecionavam na escola e se atribuiu alguns papéis inerentes à metodologia.

O objetivo inicial dessa oficina foi a de fazer com que os professores vivenciassem o mundo dos alunos, mostrando a necessidade de escutá-los ativamente para que entendam o porquê da ocorrência de determinadas atitudes na sala de aula, haja vista a necessidade da valorização do emocional.

Carvalho (2019, p. 103), citando Carvalho e Oliveira (2016) mostra que as salas de aula:

[...] são carregadas de emoções oriundas das mais diversas situações e que o aprendizado cognitivo só irá ocorrer satisfatoriamente quando houver interação entre os diferentes grupos que a compõem e que estes estejam

emocionalmente equilibrado, haja vista que o domínio dessas emoções é primordial para que um indivíduo aprenda de forma satisfatória em face de estas figurarem no nosso cotidiano antes das aulas e após as mesmas.

A dinâmica da contação da oficina história de vida tem a função de escutar ativamente as histórias de cada um dos estudantes de forma a verificar quais são os problemas que o levam a não aprender, e, pior, ter atitudes que destoam ao bom andamento das atividades escolares em sala de aula.

Dos trinta e dois professores que participaram dessa primeira formação só foram tabuladas as respostas de 10 (dez) docentes em virtude de apenas esse quantitativo terem participado da primeira até a última formação sobre a metodologia da aprendizagem cooperativa.

O processo formativo consistiu na formação de grupos estruturados heterogêneos de docentes de diferentes disciplinas para que, ao final da formação, participassem de uma dinâmica com uma atividade de perguntas de diferentes conteúdos e disciplinas em cada uma das áreas que estes lecionam.

A metodologia da contação de história de vida consiste, dentro de um tempo preestabelecido, que o docente fizesse a explanação dos fatos mais relevantes de sua vida para os outros pares, onde, a cada um deles, seria dado um papel a ser executado no trabalho conforme estabelecido pelo método cooperativo. Cada grupo tinha em sua formação quatro professores, com quatro papéis rotativos: contador da história; redator da história; contador do tempo; e motivador.

Os papéis estabelecidos na metodologia da dinâmica da história de vida, conforme citado anteriormente, se dava de forma rotativa, ou seja, cada um dos docentes assumiam as diferentes funções. Por exemplo, se um docente inicialmente era o contador da história, em um segundo momento ele passava a ser o redator e assim por diante.

A dinâmica da contação de história de vida pelos professores assumiu objetivos claros e específicos, cuja compreensão da relevância de compartilhar a suas histórias para os seus pares criou um clima harmonioso entre todos os participantes. Ademais, contribuiu significativamente para que, na realização da atividade em grupos cooperativos pelos docentes, as equipes realizassem um trabalho satisfatório, onde todos colaborassem para que a atividade fosse executada plenamente e sem lacunas

Por último, a dinâmica da contação das histórias de vida oportunizou aos professores vivenciarem um processo dinâmico de escutar e falar para o outro a sua vida que, *a priori*, deveria ser realizado com os estudantes, contudo, a experiência fez com que eles pudessem externar para pessoas, até então conhecidas como colegas de trabalho, os obstáculos, as dificuldades e as benesses ocorridas em suas vidas sem medo.

O processo em si foi extremamente satisfatório, cuja aplicação do instrumental de reflexão sobre a contação da história de vida superou as expectativas com as respostas colhidas. Nesse questionário dirigido, os professores deveriam avaliar o processo vivenciado na formação, o seu sentimento em relação aos procedimentos adotados e como isso contribuiria para ajudar no desenvolvimento da relação interpessoal em sua sala de aula entre todos os atores envolvidos. Mas também externar o quanto de benefícios essa dinâmica trouxe para as suas vidas.

O instrumental aplicado possuía seis perguntas de cunho dissertativo, cujas respostas foram aferidas pelos professores conforme a sua vontade de responder, haja vista que não era obrigatório a participação na formação, na dinâmica e muito menos responder a qualquer uma das indagações constantes ali no instrumental da dinâmica da contação da história de vida.

As indagações referentes a história de vida foram as seguintes: 1. Como foi para você contar a sua história de vida? 2. Como você se sentiu contando a história do outro? 3. Como você se sentiu ao ouvir o outro contar a sua história de vida? 4. Você acha que seu colega resumiu bem a sua história? 5. Houve alguma mudança na sua forma de ver algum componente de seu grupo após a realização da oficina? 6. De que forma a história de vida de alguém pode modificar o modo como nos relacionamos com as pessoas?

Tabulou-se as respostas dos 10 (dez) docentes que iniciaram e terminaram as formações, cujas respostas denotam as suas necessidades de um contato mais próximo entre professores e professores, professores e núcleo gestor e, principalmente entre professores e estudantes e, com relação a esses últimos, no sentido de conhecerem melhor os seus alunos na tentativa de ajuda-los a enfrentar os desafios pessoais e acadêmicos.

4.5.1 Respostas dos(as) professores(as) no questionário sobre a dinâmica da contação da história de vida

Os(as) docentes que participaram da dinâmica da contação da história de vida e responderam ao instrumental deram algumas respostas semelhantes em determinados itens do questionário reflexivo, haja vista ser um sentimento comum quando se conta detalhes de sua vida a uma pessoa “estranha” ao seu convívio íntimo, contudo, necessária para que haja uma mudança no seu pensar em relação à sua prática pedagógica, haja vista que, entender o que o outro está passando, pode vir a melhorar em muito o seu convívio e o seu trabalho.

Conforme Carvalho (2019, p. 129) “Toda mudança acontece de um processo de reflexão com o intuito da melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional”. Entender o outro faz com que se crie empatia com a sua situação, fazendo com que se modifique determinadas ações e no caso da relação professor e aluno isso é primordial para que se crie uma relação de cooperação entre ambos, cuja ação, partindo do professor, faz com que esse se desenvolva tanto pessoal quando profissionalmente.

Com relação às respostas dos(as) professores(as) ao instrumental de reflexão sobre a contação de sua história de vida para os(as) seus(a) pares, se optou por fazer em forma de tabela, sem identificar o ou a docente, de forma a facilitar a compreensão do leitor e teve as seguintes respostas:

Tabela 1 – Questão 1 do instrumental de reflexão sobre a contação de história de vida: Como foi para você contar a sua história de vida?

| PROFESSOR(A) | RESPOSTA |
|----------------|---|
| Professor(a) A | Foi emocionante relembrar o passado, desde a infância até o momento |
| Professor(a) B | Não é muito fácil falar de mim. Procuro sempre simplificar a história |
| Professor(a) C | Libertador, renovador |
| Professor(a) D | Foi bom, porque fez recordar alguns pontos importantes da minha vida |

| | |
|----------------|--|
| Professor(a) E | Foi tranquilo, sem problemas |
| Professor(a) F | Divertido. É sempre bom ver a vida com leveza |
| Professor(a) G | Divertido. É uma boa experiência |
| Professor(a) H | Foi tranquilo, nessa fase de minha vida |
| Professor(a) I | Bem interessante. Estimulante, mas ainda há assuntos que não me sinto a vontade para expor |
| Professor(a) J | Difícil em parte, visto que o tempo não estava a favor no relato de toda uma vida |

As respostas dadas pelos(as) professores(as) nessa primeira reflexão mostra que a grande maioria não sentiu tantas dificuldades em fazer um relato da sua história de vida a seus pares, haja vista que, apesar de ser a história de uma vida toda dentro de um tempo escasso, os relatos demonstram que eles se engajaram para cumprir a atividade proposta, até porque, estava prevista no contrato de cooperação elaborado no início do trabalho.

Interessante mencionar que um dos(as) professores(as) que participou dessa dinâmica se emocionou muito ao contar uma parte de sua história de vida, que os colegas até então desconheciam. Esse(a) professor(a) tinha recentemente perdido os pais e estava passando por um momento de muita instabilidade emocional e os seus pares, ao tomarem conhecimento do problema, o(a) tiveram se colocaram no lugar do(a) colega e pediram que a gestão da escola tomasse providências no sentido de ver como poderia fornecer ajuda profissional para tentar evitar o aumento do adoecimento desse(a) professor(a).

Tabela 2 – Questão 2 do instrumental de reflexão sobre a contação de história de vida: Como você se sentiu contando a história do outro?

| PROFESSOR(A) | RESPOSTA |
|----------------|---|
| Professor(a) A | Honrada, pois (é muito) foi interessante partilhar um pouco da vida do colega |

| | |
|----------------|--|
| Professor(a) B | Gostei de conhecer |
| Professor(a) C | Me senti bem em poder resumir e compartilhar a história de vida do(a) colega |
| Professor(a) D | Comparando os pontos comuns à minha e aliviada com os que não tive problemas |
| Professor(a) E | Bem |
| Professor(a) F | A vontade |
| Professor(a) G | Foi bom, no sentido de que parece muito com a minha |
| Professor(a) H | Responsável, por não querer esquecer os pontos importantes |
| Professor(a) I | Com bastante responsabilidade, porém feliz em conhecer e ver que temos semelhanças e diferenças com todo o grupo |
| Professor(a) J | Surpresa, pois não conhecia tanto sua história e pressionada por tamanha responsabilidade |

As respostas dos(as) professores nesse segundo quesito mostrou que cada um(a) se engajou na contação de sua história, haja vista que grande parte deles ficaram atentos na contação da história e na necessidade de ser o mais fiel possível na sua redação de forma a contar para o grande grupo uma síntese bem detalhada.

Nesse sentido, Carvalho e Oliveira (2016, p. 11) comentam que:

[...] as salas de aula são carregadas de emoções oriundas das mais diversas situações e que o aprendizado cognitivo só irá ocorrer satisfatoriamente quando houver interação entre os diferentes grupos que a compõem e que estes estejam emocionalmente equilibrados, haja vista que o domínio dessas emoções é primordial para que um indivíduo aprenda de forma satisfatória em face de estas figurarem no nosso cotidiano antes das aulas e após as mesmas.

A escuta ativa dos(as) professores(as) em relação à história de seus pares foi primordial para o sucesso dessa atividade, haja vista que, além de conhecer melhor seus(a) colegas, eles(a) puderam fazer um comparativo entre as suas histórias e verificarem que existem inúmeras semelhanças.

Tabela 3 – Questão 3 do instrumental de reflexão sobre a contação de história de vida: Como você se sentiu ao ouvir o outro contar a sua história de vida?

| PROFESSOR(A) | RESPOSTA |
|----------------|---|
| Professor(a) A | Ansiosa e agradecida |
| Professor(a) B | É estranho |
| Professor(a) C | Me senti bem representado |
| Professor(a) D | Meio encabulada com a exposição em determinados fatos e em outros orgulhosa |
| Professor(a) E | Com a sensação que a pessoa confiou em mim para se abrir |
| Professor(a) F | Curioso saber de coisas sobre quem não conhecemos bem |
| Professor(a) G | Bem. Vi que a vida prega boas e ruins surpresas |
| Professor(a) H | Tranquila, pois hoje não tenho mais angustias sobre o passado |
| Professor(a) I | Orgulhosa e preocupada pois ainda há muito a ser feito e relatar |
| Professor(a) J | Curiosa, pois partilhamos de pontos semelhantes |

Esse terceiro quesito demonstrou tranquilidade, ansiedade e surpresa dos(as) professores(as) ao ouvirem as suas histórias de vida sendo contada por outras pessoas que não aquelas que possuem um relacionamento mais íntimo. Casassus (2009, p. 206) afirma que “Como seres humanos, os professores estão

sempre sob a influência de emoções”. Nesse sentido, a dinâmica da contação da história de vida cumpre o seu papel, trazer essas pessoas a ter empatia com o outro.

Casassus (2009, p. 208) comenta que “um professor pode ser mais consciente de seus vínculos e dos padrões de relação que estabelece, sendo mais consciente da sua emocionalidade e da de seus alunos. [...]”. A metodologia da aprendizagem cooperativa busca o afloramento da inteligência emocional e que o profissional da educação possa conhecer a fundo a sua turma e os sentimentos que estão aflorando estes dentro e fora da sala de aula.

Tabela 4 – Questão 4 do instrumental de reflexão sobre a contação de história de vida: Você acha que seu colega resumiu bem a sua história?

| PROFESSOR(A) | RESPOSTA |
|----------------|---|
| Professor(a) A | Sim! Ela escreveu de forma bem resumida os fatos mais importantes |
| Professor(a) B | Sim |
| Professor(a) C | Sim. Resumiu de forma clara |
| Professor(a) D | Sim, de acordo com o que foi solicitado |
| Professor(a) E | Demorou um pouco |
| Professor(a) F | Resumiu sim. Pelo tempo talvez deixou algo sem falar |
| Professor(a) G | Sim |
| Professor(a) H | Sim |
| Professor(a) I | Resumiu sim. O que omiti foi escolha minha e não havia como expor |
| Professor(a) J | Sim. Mas o tempo foi pouco |

A proposta de fazer essa indagação foi a de verificar se os professores exerceram o papel de redator estavam atentos à história contada pelos seus pares e se aqueles que narraram visualizaram no outro a fidedignidade do que havia sido contado.

Foi perceptível a presença da intersubjetividade no trabalho com essa dinâmica. Casassus (2009, p. 120) citando Varela (2000) comenta que “existe um

vínculo direto entre o afeto e a empatia [...] fico afetado ou comovido antes de surgir um eu que conhece”. Esse fenômeno nada mais é que o estabelecimento de um vínculo com o outro, fato esse, que a dinâmica da contação de história de vida estabeleceu entre o grupo participante do trabalho.

Tabela 5 – Questão 5 do instrumental de reflexão sobre a contação de história de vida: Houve alguma mudança na sua forma de ver algum componente de seu grupo após a realização da oficina?

| PROFESSOR(A) | RESPOSTA |
|----------------|--|
| Professor(a) A | Sim. Tive a oportunidade de conhecer melhor a vida dos colegas |
| Professor(a) B | Nenhuma |
| Professor(a) C | Sim. Mais respeito e admiração pelo colega |
| Professor(a) D | Sim. Em pensamento, já olho para a pessoa lembrando do que ouvi a seu respeito. |
| Professor(a) E | Sim |
| Professor(a) F | Sim. Fiquei com vontade de sentar à calçada da mãe do(a) professor(a) K ³ e tomar uma gelada na sexta-feira |
| Professor(a) G | Certeza. Esse momento é muito especial. Vi a segurança que os colegas tiveram entre si. |
| Professor(a) H | Não, pois no lado profissional já tinha uma imagem e todos tem sua trajetória, com um passado mais complicado ou não |
| Professor(a) I | Sim. Minha admiração e respeito pelos colegas só se fortaleceu. |

³ O(a) professor(a) K não teve suas respostas incluídas em virtude de não ter participado de todos os encontros formativos

| | |
|----------------|---|
| Professor(a) J | Sim, agora posso me tornar mais amigo(a) e não apenas colega de trabalho. |
|----------------|---|

A metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos tem como um dos seus pressupostos a criação de vínculos entre professores e alunos. Quando o professor trabalha a dinâmica da contação de história de vida o intuito é buscar conhecer a realidade daquele indivíduo e compreender o porquê de determinadas atitudes.

Casassus (2009, p. 124) infere que “Criar vínculos com abertura e sem julgamento permite que o novo apareça [...]”. A indagação proposta nesse quesito foi buscar fazer com que os professores participantes da dinâmica de contação da história de vida externassem a sua concepção sobre o que viu e ouviu do outro e, com raras exceções, se percebeu nas respostas aferidas uma mudança de visão em relação ao seu colega.

Tabela 6 – Questão 6 do instrumental de reflexão sobre a contação de história de vida: De que forma a história de vida de alguém pode modificar o modo como nos relacionamos com as pessoas?

| PROFESSOR(A) | RESPOSTA |
|----------------|---|
| Professor(a) A | Na medida que conhecemos um pouco da vida do outro teremos a oportunidade de melhor relacionar-se com ela. Isso é um ponto importante para melhorar a aprendizagem. |
| Professor(a) B | Acredito que a gente passa a compreender melhor a pessoa. Melhora a convivência. |
| Professor(a) C | Conhecer a bagagem, a história de vida, podemos entender um pouco mais sobre o modo de pensar e agir das pessoas. |
| Professor(a) D | Conhecendo melhor a pessoa, o |

| | |
|----------------|---|
| | tratamento também melhora. |
| Professor(a) E | É mais fácil compreendermos as atitudes do próximo quando o conhecemos. Na aprendizagem podemos equilibrar melhor o nível dos conteúdos, a didática e a prática pedagógica. |
| Professor(a) F | Sempre tem algo na postura do colega que “justifica” seu comportamento ou explica alguma coisa tipo o porquê da pessoa ainda estar trabalhando, porque não está aposentada, etc. Sabendo um pouco do outro saberemos adentrar no espaço que é seu ou compartilhado. |
| Professor(a) G | Conhecer um pouco do outro sempre é bom. Nesse momento de individualismo, quando alguém tem a coragem de expor sua intimidade a gente se emociona. |
| Professor(a) H | Pode melhorar a compreensão da forma que a pessoa se comunica e reage às situações. Na aprendizagem melhora a compreensão de possíveis dificuldades na realização das atividades. |
| Professor(a) I | Conhecer o outro facilita a forma de enxerga-lo. No processo de ensino e aprendizagem norteia a nossa forma de agir. |
| Professor(a) J | Passamos a conhecer a sua essência e assim compreendendo suas ações. Dá base para desenvolvimento de projetos futuros. |

De acordo com Casassus (2009, p. 209):

Os alunos aprendem apenas quando gostam da matéria. Claro que isso ajuda. Mas para que a aprendizagem aconteça, é importante existir conexão entre eles e a matéria. É preciso que a conexão seja congruente, quer dizer, que exista uma relação de aceitação de um com o outro na matéria que está sendo exposta. A aprendizagem dos alunos, sua abertura ao outro e à matéria de deve principalmente ao fato de que aprendem com professores que são importantes para eles e para quem sabem que também são importantes. Essa relação se alimenta do tipo de contato – emocional – entre professores e alunos.

Conhecer o outro é primordial para mudar a sua concepção sobre ele e buscar a melhoria de relações. A dinâmica da contação da história de vida se propõe exatamente a isso, ou seja, conhecer minimamente o seu colega para que se possa tentar compreender o porquê de determinadas ações.

Em sala de aula não é diferente e os professores que participaram dessa primeira formação e da dinâmica da contação de história de vida compreenderam muito bem a necessidade de melhor conhecer as suas turmas para que a aprendizagem aflore, pois só assim, perceberão que determinados comportamentos praticados pelos estudantes em sala de aula podem ser oriundos de instrumentos externos à escola.

4.6 A Segunda Formação: a oficina de vivência de conflitos

A segunda formação, consistiu em uma oficina sobre a vivência de conflitos, cujo objetivo foi o de mostrar aos professores que os conflitos que acontecem em nossas vidas e principalmente em sala de aula não é, em sua essência algo ruim.

O conflito, de acordo com o que cita BRASIL (2014, p. 16):

[...] é inerente à condição humana e pode representar uma oportunidade para a construção do diálogo e da cooperação. Ele pode significar perigo se o impasse permanecer e a situação conflitiva continuar, retirando as energias individuais e potencializando o conflito; ele pode significar oportunidade se forem criadas novas opções e possibilidades para que os indivíduos criem e solucionem problemas cotidianos.

Na dinâmica desse trabalho se buscou conceituar o que vem a ser conflito, discriminar as suas cinco formas, como lidar com eles e, nos grupos, realizar uma discussão sobre as suas características de forma a aprimorar o trabalho em equipe, além de buscar alternativas para solucioná-lo.

Inicialmente se dividiu os professores em grupos, se elaborou o contrato de cooperação, para então se iniciar uma explanação sobre o conceito, a vantagem de vivenciá-los e os tipos de conflitos para que os professores pudessem compreendê-los de forma simples e direta.

A cada equipe de professores foi entregue o roteiro da formação para que eles pudessem se orientar acerca do que seria realizado, o tempo para sua realização, o papel que cada um iria executar dentro do trabalho grupal e as metas individual e a coletiva a ser alcançada pelo grupo.

A atividade se iniciou com a leitura de textos norteadores sobre os tipos de táticas e enfrentamento de conflitos. Os cinco tipos de conflitos, as suas causas e exemplos mostrados aos professores foram: a) conflitos estruturais; b) conflitos de valores; c) conflitos de relacionamentos/afetivos; d) conflitos de dados; e) conflitos intelectuais ou de ideias.

Após essa breve introdução e a leitura dos textos foi feita uma dinâmica, cujo objetivo foi o do compartilhamento de histórias que alguém tenha feito por ele e que considera uma atitude solidária a qual merece gratidão, cuja lembrança deveria ser anotada por cada um o relato dos seus colegas.

Na meta individual, foi entregue a cada professor um texto distinto, com cinco diferentes situações problemas que poderiam acontecer em um grupo cooperativo formado por alunos em sala de aula e três perguntas a serem respondidas.

Os textos versavam sobre diferentes tipos de situações problemas: a) responsabilidade individual; b) criticando ideias e não o autor da ideia; c) Monopolizar a fala e não deixar os outros falarem; d) Estudantes acessando redes sociais na hora da atividade individual; e) Chegar após o início da atividade atrapalhando a equipe.

Com relação a atividade individual da leitura dos textos sobre os diferentes tipos de situações problemas, necessário salientar que, como a formação com essa oficina aconteceu nos planejamentos e em diferentes dias, os docentes que participaram de todas as formações eram de diferentes áreas.

Porém, se tomou o cuidado para que os docentes da mesma área fossem contemplados com textos diferentes com o intuito de saber as suas respostas sobre aquela determinada situação e para que eles pudessem ouvir as

respostas dos outros colegas sobre as outras situações, manifestando ou não a sua opinião sobre a resposta dada pelo seu par.

A meta coletiva da realização da atividade cooperativa consistiu na criação de cinco situações conflituosas distintas, conforme os tipos de conflitos que foram apresentados e as táticas que eles utilizariam para resolvê-las. Para a realização dessa atividade os professores deveriam conhecer as táticas de resolução de conflitos cuja a explicação e as suas definições foi realizada antes da atividade coletiva pelos próprios componentes de cada grupo.

Nesse trabalho, dois membros do grupo base⁴, explicaram para os seus pares as táticas de resolução de conflitos: a) retirada estratégica (fugir); b) panos quentes (abrir mão); Negociação (troca justa); c) Cooperação ou confronto; e c) Forçar. Um dos membros estudou duas e o outro três táticas de resolução de conflitos e apresentaram ao grupo base para que a atividade coletiva pudesse ser realizada de forma a se atingir um dos objetivos propostos pela formação.

Necessário salientar que não nos deteremos sobre as respostas aferidas na atividade coletiva, haja vista que, apesar de estarmos trabalhando oficinas na metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos, em face do grupo de professores cujas as respostas poderiam ser aferidas ficaram em grupos e dias distintos, então, para este trabalho são suficientes as respostas às indagações individuais sobre as situações-problemas apresentadas nos textos.

4.6.1 Atividade Individual: respostas dos(as) professores(as) sobre as situações-problemas dos textos

Para cada um dos textos distribuídos para os professores, que versaram sobre diferentes tipos de conflitos, foram apresentados três quesitos para serem respondidos, de forma a aferir o seu pensamento sobre os conflitos, causas e possíveis soluções para minimizar o problema.

Tabela 7 – Respostas dos(as) professores(as) sobre as situações-problemas dos textos

| PROFESSOR(A) | TEXTO / | PERGUNTAS / RESPOSTAS |
|--------------|---------|-----------------------|
|--------------|---------|-----------------------|

⁴ Grupo base são todos os professores participantes da formação

| | SITUAÇÃO DE CONFLITO | |
|----------------|---|--|
| Professor(a) E | <p>Texto 1: Responsabilidade Individual</p> | <p>Cite possíveis causas, ou seja, motivos pelos quais João não havia feito a sua parte do trabalho. Problemas familiares que o impediram de realizar o trabalho</p> <hr/> <p>Cite as consequências de João não ter feito a sua parte no trabalho. O grupo teria que se articular para sanar essa lacuna fazendo a pesquisa da parte que o aluno deixou de fazer e realizar a resenha da pesquisa realizada</p> <hr/> <p>Sugira soluções para vivenciar o conflito de forma positiva. Inicialmente ouvir as justificativas do estudante que não fez a sua parte, sem fazer críticas pessoais ao mesmo. Dar sugestões a ele sobre como sanar o problema que o fez a não realizar a atividade e ajuda-lo, no momento da reunião, a fazer a sua resenha para unir às outras partes do trabalho</p> |
| Professor(a) G | <p>Texto 1: Responsabilidade Individual</p> | <p>Cite possíveis causas, ou seja, motivos pelos quais João não havia feito a sua parte do trabalho. Falta de tempo porque estuda em um horário e trabalha para ajudar economicamente os familiares nos outros horários e em virtude do cansaço não conseguiu realizar a atividade no tempo livre</p> |

| | | |
|----------------|--|---|
| | | <p>Cite as consequências de João não ter feito a sua parte no trabalho.</p> <p>Possivelmente o grupo não conseguiria concluir a atividade no prazo previsto ou então deixarão incompleta</p> <hr/> <p>Sugira soluções para vivenciar o conflito de forma positiva.</p> <p>Conversar com ele para que quando acontecer tal situação futuramente e o trabalho seja feita em grupo, ele possa informar a equipe e pedir ajuda. Caso seja um trabalho individual ele possa pedir ajuda também para que se possa dar auxílio a ele para que faça o trabalho.</p> |
| Professor(a) D | Texto 2: Criticando a ideia e não o autor da ideia | <p>Cite possíveis causas, ou seja, motivos pelos quais Alisson havia criticado Amanda de forma tão agressiva.</p> <p>A aluna em questão, não dominava o conteúdo da questão lida e, portanto, tenha interpretado o problema de forma errada, a levando a marcar a resposta errada, sendo que o aluno que a criticou deveria dominar bem o conteúdo proposto no problema e por isso tenha tido tal reação.</p> <hr/> <p>Cite as consequências que a atitude de Alisson pode gerar no grupo.</p> <p>Como o próprio texto mostrou, se iniciou uma discussão que, inicialmente, foi restrita aos dois estudantes, contudo, atingiu os outros membros do grupo posteriormente. Além da discussão</p> |

| | | |
|----------------|--|--|
| | | <p>generalizada, a atitude do aluno poderia gerar um sentimento de inferioridade na estudante criticada ou nos outros estudantes que não teriam conhecimento do conteúdo. Além disso, geraria o medo da estudante e do restante do grupo em discutir as questões posteriores.</p> <hr/> <p>Sugira soluções para vivenciar o conflito de forma positiva.</p> <p>Pedir ao aluno que criticou a colega que, provavelmente, sabia a resolução da questão para explicar a ela e ao restante do grupo o conteúdo proposto no problema, pois dessa forma ela e os outros compreenderiam e não errariam mais questões com problemas semelhantes. Uma outra providência seria pedir a estudante criticada para tentar refazer a questão para encontrar a solução correta, reforçando a sua autoestima e fazendo com que ela perca o medo de discutir as outras questões.</p> |
| Professor(a) J | Texto 2: Criticando a ideia e não o autor da ideia | <p>Cite possíveis causas, ou seja, motivos pelos quais Alisson havia criticado Amanda de forma tão agressiva.</p> <p>Esse aluno deveria saber o conteúdo do problema e, portanto, em virtude de não possuir trato criticou a outra aluna de forma tão displicente e velada.</p> <hr/> <p>Cite as consequências que a atitude de Alisson pode gerar no grupo.</p> <p>Raiva, indignação, medo de discutir as</p> |

| | | |
|----------------|---|--|
| | | <p>outras questões, baixa estima.</p> <hr/> <p>Sugira soluções para vivenciar o conflito de forma positiva.</p> <p>Ensinar o conteúdo proposto a aluna e conversar com ela para que refaça a questão e caso ela ou qualquer outro colega tenha dúvida de questões que busquem ajuda com os outros membros do grupo.</p> |
| Professor(a) B | <p>Texto 3: Monopolizar a fala e não deixar os outros falarem</p> | <p>Cite possíveis causas, ou seja, motivos pelos quais Ivan monopolizava a fala e não deixava os outros falarem.</p> <p>O estudante sabia o conteúdo proposto e por isso interrompia os outros estudantes quando via algum erro ou a necessidade de complementar o trabalho</p> <hr/> <p>Cite as consequências de Ivan ficar interrompendo a fala dos colegas.</p> <p>Raiva, sentimento de inferioridade, medo de continuar a falar o restante das respostas dadas às questões</p> <hr/> <p>Sugira soluções para vivenciar o conflito de forma positiva.</p> <p>Nessa situação seria interessante pedir que todos anotassem as suas possíveis sugestões e dúvidas quanto a exposição dos conteúdos e ao final da explicação do colega fazer sugerir uma modificação ou acréscimo.</p> |
| Professor(a) H | <p>Texto 3: Monopolizar a fala e não deixar os</p> | <p>Cite possíveis causas, ou seja, motivos pelos quais Ivan monopolizava a fala e não deixava os</p> |

| | | |
|----------------|--|---|
| | outros falarem | <p>outros falarem.</p> <p>Sabia demais o conteúdo do trabalho e queria intervir no trabalho dos colegas acrescentando ou corrigindo possíveis erros</p> <hr/> <p>Cite as consequências de Ivan ficar interrompendo a fala dos colegas.</p> <p>Principalmente raiva de estar sendo interrompido a todo momento. Se sentir inferior por não ter todo o domínio do trabalho. Receio de continuar a expor as suas ideias.</p> <hr/> <p>Sugira soluções para vivenciar o conflito de forma positiva.</p> <p>O ideal seria não interromper já que havia um contrato preestabelecido. O coordenador da equipe deve intervir e advertir que qualquer correção deve ser feita somente ao final da explicação e em forma de sugestão, sempre explicando o porque de tal ação com base no conteúdo proposto</p> |
| Professor(a) C | <p>Texto 4:</p> <p>Estudantes acessando redes sociais na hora da atividade individual.</p> | <p>Cite possíveis causas, ou seja, motivos pelos quais Alúcio deixou de fazer sua parte no trabalho para acessar as redes sociais.</p> <p>Esse aluno é viciado em redes sociais, o que se supõe que utilizava o celular para acessar os conteúdos de suas redes não somente durante a execução da tarefa, mas em outras atividades diárias.</p> <hr/> <p>Cite as consequências de Alúcio não feito a sua parte no trabalho.</p> |

| | | |
|----------------|---|---|
| | | <p>Atraso na entrega do trabalho. Falta de estímulo do restante do grupo. As questões que ele deixou de fazer teria que ser dividida com o restante do grupo para não entregar o trabalho incompleto. Brigas por conta da situação.</p> <hr/> <p>Sugira soluções para vivenciar o conflito de forma positiva. As soluções já haviam sido dadas no contrato estabelecido pelos estudantes, mas a primordial seria que os celulares deveriam permanecer com som baixo e separados de todos os alunos, podendo serem olhados em pequenos momentos de pausas combinados pelo próprio grupo.</p> |
| Professor(a) I | <p>Texto 4: Estudantes acessando redes sociais na hora da atividade individual.</p> | <p>Cite possíveis causas, ou seja, motivos pelos quais Alúcio deixou de fazer sua parte no trabalho para acessar as redes sociais. Ele era viciado em estar mexendo no celular mesmo sem necessidade e com redes sociais com as notificações ativas era inevitável o seu uso em virtude do seu vício.</p> <hr/> <p>Cite as consequências de Alúcio não feito a sua parte no trabalho. Penso que o principal problema gerado seria a provável entrega do trabalho incompleto. Mas outras consequências negativas fatalmente seriam geradas como discussões entre os membros e ele, como aconteceu, conforme informado no texto. A própria exclusão do aluno do</p> |

| | | |
|----------------|---|--|
| | | <p>grupo, mesmo que ele dissesse que não iria sair. Reclamação junto ao professor, pois ele não quis participar da forma estabelecida.</p> <hr/> <p>Sugira soluções para vivenciar o conflito de forma positiva.</p> <p>Acho que muita coisa foi combinada no tal contrato de cooperação. Entendo que é muito difícil nos separarmos do celular nos dias atuais, mas acho que poderiam ter deixado todos os telefones recolhidos durante a execução das atividades e os pais avisados que se necessitassem falar com eles naquele momento deveriam se dirigir ao local onde estavam fazendo o trabalho pois os telefones estavam separados e eles sem acesso.</p> |
| Professor(a) A | <p>Texto 5: Chegar após o início da atividade atrapalhando a equipe</p> | <p>Cite possíveis causas, ou seja, motivos pelos quais Jéssica havia se atrasado para a atividade.</p> <p>O atraso pode ter acontecido por problemas familiares que a impediram de chegar no horário marcado.</p> <hr/> <p>Cite as consequências de Jessica não ter chegado no horário marcado.</p> <p>O próprio texto já citou as consequências, a redistribuição da parte que havia ficado sob a sua responsabilidade.</p> <hr/> <p>Sugira soluções para vivenciar o conflito de forma positiva.</p> <p>Ela deveria passar a limpo todas as respostas para entregar ao professor de forma organizada.</p> |

| | | |
|----------------|---|--|
| Professor(a) F | <p>Texto 5: Chegar após o início da atividade atrapalhando a equipe</p> | <p>Cite possíveis causas, ou seja, motivos pelos quais Jéssica havia se atrasado para a atividade.</p> <p>Problemas diversos podem ter ocasionado o atraso: atraso em transporte; família; econômico, necessitando que ela viesse andando ou de bicicleta, entre outros.</p> <hr/> <p>Cite as consequências de Jessica não ter chegado no horário marcado.</p> <p>As questões que seriam feitas por ela foram divididas entre todos os membros do grupo</p> <hr/> <p>Sugira soluções para vivenciar o conflito de forma positiva.</p> <p>Unir todas as respostas dos colegas em um único trabalho e se necessário fosse estudar para poder fazer a apresentação do trabalho</p> |
|----------------|---|--|

As respostas dos professores às indagações dos textos demonstraram o aprendido na dinâmica da formação anterior, no caso, a empatia, haja vista que, para muito além dos problemas apresentados, foram dadas sugestões para que o grupo sanasse a divergência e inconscientemente trabalharam o que a aprendizagem cooperativa chama de habilidade social.

Os grupos cooperativos devem ter conexões e isso acontece geralmente quando os alunos começam a trabalhar juntos com um objetivo comum, estabelecendo uma relação recíproca onde um deve ajudar o outro a cumprir a sua meta individual e só assim atingir a meta coletiva que foi estabelecida para todos pelo professor.

4.7 A Terceira e Quarta Formações: a oficina de Habilidades Sociais

O terceiro encontro formativo ocorreu no período de 13 a 15 de setembro de 2022 e o quarto encontro de 18 a 20 de outubro de 2022. O objetivo da oficina foi o de conhecer as habilidades sociais necessárias para que os estudantes possam trabalhar em equipes cooperativas e para que isso ocorra se faz necessário primeiro formar os professores para que estes possam replicar em suas salas de aula.

Um outro objetivo proposto por esse trabalho foi o de fazer uma reflexão sobre a importância das habilidades sociais e o seu uso dentro e fora da escola. Além disso, nessa formação foi conceituada e trabalhada teoricamente a competência da interdependência positiva, pressuposto necessário para que uma sala de aula cooperativa atinja o sucesso e a aprendizagem almejada pelo professor.

O tempo utilizado para as duas etapas da formação foi de duzentos e setenta minutos, divididos em três etapas distintas. Para a etapa introdutória foram necessários trinta minutos, cuja explanação versou sobre o conceito, a importância da sua utilização e quais são as principais habilidades sociais. O segundo momento foi dividido em três outras etapas: a) atividade preliminar; b) atividade individual; e c) atividade coletiva.

A atividade preliminar consistiu na divisão dos grupos, que foi feito de forma totalmente distinta e heterogênea. A atividade individual versou sobre a leitura sobre as habilidades sociais e sobre aquelas que serão estudadas por cada um dos membros da equipe. Já a atividade coletiva incidiu no estudo das cinco habilidades que cada um dos grupos ficou responsável para estudar, planejar a apresentação e apresentar para o outro grupo.

As habilidades sociais que foram estudadas pelos(as) professores(as) foram divididas em duas partes, divididas em cinco diferentes habilidades cada. A parte 1 teve as seguintes habilidades estudadas: a) Pedir e oferecer ajuda aos colegas; b) Encorajar os colegas; c) Deixar os outros falarem; d) Realizar processamento de grupo; e) Concentrar-se na tarefa. Já a parte 2, fora estudadas outras habilidades diferentes: a) Vivenciar os conflitos; b) Celebrar o Sucesso da equipe; c) Criticar ideias e não as pessoas; d) Admitir quando cometer erros; e) Dar e receber *feedback*.

Nos grupos, cada um dos professores recebeu o texto, contudo, uma habilidade diferente para se esmiuçar e responder a três quesitos referente a sua habilidade. Ao final do tempo, os(as) docentes deveriam fazer a explanação das suas respostas para o restante do grupo e unir as suas respostas às dos outros para que pudesse ser apresentada no grupo geral, referente à conclusão da atividade coletiva.

Importante salientar mais uma vez que os professores que tiveram suas respostas tabuladas referente a essa oficina, são os mesmo que participaram das duas outras formações, contudo, todos os docentes da escola que estavam no momento participaram do trabalho.

4.7.1 Habilidades estudadas pelo grupo 1 referente à parte A.

O grupo 1 fez a leitura do texto sobre as habilidades sociais e ficou responsável por responder cada uma das perguntas relativas a esses cinco tipos de habilidades: a) Pedir e oferecer ajuda aos colegas; b) Encorajar os colegas; c) Deixar os outros falarem; d) Realizar processamento de grupo; e) Concentrar-se na tarefa.

Tabela 8- Resposta do professor à habilidade 1: Pedir e oferecer ajuda aos colegas

| PROFESSOR(A) | HABILIDADE | PERGUNTA / RESPOSTAS |
|--------------|------------------------|--|
| Professor H | Pedir e oferecer ajuda | <p>Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido?</p> <p>Habilidade de funcionamento</p> <p>Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de pedir ajuda e de oferecer ajuda aos colegas?</p> <p>Muitas vezes a pessoa sente vergonha daquela situação e se sente receosa a pedir a</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>ajuda para realização de determinadas atividades que tem dificuldade em realizar sozinha.</p> <hr/> <p>O que acontece quando essas habilidades sociais não são utilizadas em um trabalho em equipe? Que consequências isso acarreta para um grupo?</p> <p>A falta de ação de pedir ou oferecer ajuda para a execução de determinado trabalho pode vir a acarretar na demora para a conclusão da atividade, sem contar que pode ser que não saia conforme deveria em face de a pessoa não dominar por completo o que foi pedido.</p> |
|--|--|--|

Tabela 9- Resposta do professor à habilidade 2: Encorajar os colegas

| PROFESSOR(A) | HABILIDADE | PERGUNTA / RESPOSTAS |
|--------------|----------------------|--|
| Professor C | Encorajar os Colegas | <p>Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido?</p> <p>Habilidade de funcionamento</p> <hr/> <p>Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social?</p> <p>Medo da opinião dos outros. De ser taxado de “adulador”;</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>“puxa-saco”</p> <p>O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo?</p> <p>O não encorajamento aos colegas durante uma atividade em grupo pode vir a fazer com que o colega fracasse na realização daquele trabalho em face da dificuldade que o mesmo oferece. Ocasiona também a comodidade do colega, haja vista que para ele ou ela está tudo bem se não conseguir concluir e tal fato só prejudicará o grupo como um todo.</p> |
|--|--|--|

Tabela 10- Resposta do professor à habilidade 3: Deixar os outros falarem

| PROFESSOR(A) | HABILIDADE | PERGUNTA / RESPOSTAS |
|--------------|--------------------------|---|
| Professor A | Deixar os outros falarem | <p>Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido?</p> <p>Habilidade de formulação</p> <p>Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social?</p> <p>Pode acontecer brigas no grupo em virtude da opinião</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>de um se sobrepor sempre à do outro em virtude de um componente falar mais que os outros, sendo a sua opinião “lei” e não mais uma para complementar a ideia do grupo como um todo.</p> <p>O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo?</p> <p>pode caracterizar que a pessoa que toma sempre para si a palavra é prepotente e o grupo se quebra, pois, um dos membros não está em harmonia com os outros, fazendo com que os demais o isolem, fazendo com que o grupo fracasse na atividade por conta de brigas.</p> |
|--|--|---|

Tabela 11 – Resposta do professor à habilidade 4: Realizar processamento de grupo

| PROFESSOR(A) | HABILIDADE | PERGUNTA / RESPOSTAS |
|--------------|------------------------|---|
| Professor J | Realizar Processamento | <p>Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido?</p> <p>Habilidade de funcionamento</p> <p>Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social?</p> |

| | | |
|--|----------|---|
| | de Grupo | <p>É uma pessoa totalmente individualista.</p> <hr/> <p>O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo?</p> <p>Pelo que entendi, o processamento de grupo é importante para avaliar o trabalho do grupo e a sua não realização pode levar a equipe a cometer, em trabalhos futuros, os mesmos erros e possivelmente fazer com que o grupo não consiga atingir o objetivo proposto pela atividade.</p> |
|--|----------|---|

Tabela 12 – Resposta do professor à habilidade 5: Concentrar-se na tarefa.

| PROFESSOR(A) | HABILIDADE | PERGUNTA / RESPOSTAS |
|--------------|-------------------------|--|
| Professor F | Concentrar-se na tarefa | <p>Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido?</p> <p>Habilidade de funcionamento</p> <hr/> <p>Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social?</p> <p>É difícil dizer, pois pode haver a ocorrência de uma série de fatores, que vão</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | desde os biológicos até os pessoais. |
| | | O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo? A atividade não será entregue no tempo estabelecido. Ela conterá erros. |

4.7.2 Habilidades estudadas pelo grupo 2 referentes à parte B.

Já o grupo 2 respondeu as indagações aos cinco tipos de habilidades sociais: a) Vivenciar os conflitos; b) Celebrar o Sucesso da equipe; c) Criticar ideias e não as pessoas; d) Admitir quando cometer erros; e) Dar e receber feedback.

Tabela 13 – Resposta do professor à habilidade 6: Vivenciar os conflitos

| PROFESSOR(A) | HABILIDADE | PERGUNTA / RESPOSTAS |
|--------------|---------------------|---|
| Professor E | Vivenciar conflitos | Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido? Habilidade de Fermentação |
| | | Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social? Penso que uma das principais características da não vivência do conflito é a fuga da realidade. |
| | | O que acontece quando essa |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo?</p> <p>O conflito de opiniões é necessário para o crescimento do grupo e para que o trabalho seja realizado a contento, pois, a discussão de ideias é primordial para o sucesso da atividade coletiva com respostas corretas.</p> |
|--|--|--|

Tabela 14 – Resposta do professor à habilidade 7: Celebrar o Sucesso da equipe

| PROFESSOR(A) | HABILIDADE | PERGUNTA / RESPOSTAS |
|--------------|------------------------------|--|
| Professor D | Celebrar o sucesso da equipe | <p>Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido?</p> <p>Habilidade de Fermentação</p> |
| | | <p>Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social?</p> <p>Uma pessoa não celebra o sucesso do outro por inveja ou por ser uma pessoa introvertida, envergonhada e não interagem com os outros</p> |
| | | <p>O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>ela traz para um grupo?</p> <p>No meu entender e conforme o aprendido até o momento, a não utilização dessa habilidade demonstra uma falta de entendimento e de harmonia entre os componentes do grupo.</p> |
|--|--|---|

Tabela 15 – Resposta do professor à habilidade 8: Criticar ideias e não as pessoas

| PROFESSOR(A) | HABILIDADE | PERGUNTA / RESPOSTAS |
|--------------|-------------------------------|---|
| Professor G | Criticar ideias e não pessoas | <p>Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido?</p> <p>Habilidade de Fermentação</p> |
| | | <p>Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social?</p> <p>Crítica a pessoas pode caracterizar inveja, raiva, entre tantos outros adjetivos pejorativos</p> |
| | | <p>O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo?</p> <p>Pode haver discussões entre os membros da equipe, culminando com o fracasso na realização da atividade</p> |

Tabela 16- Resposta do professor à habilidade 9: Admitir quando cometer erros

| PROFESSOR(A) | HABILIDADE | PERGUNTA / RESPOSTAS |
|--------------|-----------------------------|---|
| Professor B | Admitir quando comete erros | Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido? Habilidade de Fermentação |
| | | Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social? Não admitir o erro é sinal de prepotência e de autossuficiência. |
| | | O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo? Comprometerá o trabalho do grupo, podendo gerar confusão e distanciamento daquele que quer ser o dono da razão quando não tem razão |

Tabela 17 – Resposta do professor à habilidade 10: Dar e receber feedback

| PROFESSOR(A) | HABILIDADE | PERGUNTA / RESPOSTAS |
|--------------|------------|---|
| | | Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido? Habilidade de funcionamento |
| | | Em sua opinião, quais as |

| | | |
|-------------|------------------------|---|
| Professor I | Dar e receber feedback | <p>causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social?</p> <p>Pode ser vergonha; preguiça; ou falta de conhecimento mesmo</p> <hr/> <p>O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo?</p> <p>Provavelmente prevalecerá a opinião de um como verdade absoluta e atividade poderá ser entregue com erros ou com lacunas que poderiam ser preenchidas se houvesse a participação de todos.</p> |
|-------------|------------------------|---|

Compreender as habilidades sociais a serem ensinadas para os estudantes é primordial para que se tenha sucesso na implantação da metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos, pois, conforme mencionado anteriormente, antes de se colocar em prática o trabalho dos grupos, se faz necessário um planejamento rígido, cujo ensinamento das habilidades é primordial para que se tenha êxito nos objetivos propostos pelo método e o almejado pelo professor.

Colocar em prática as habilidades sociais em uma sala de aula não é feita de um dia para o outro, necessita que o professor planeje momentos distintos às aulas curriculares, mas sempre que possível colocar em prática, pois será através da comunicação entre os grupos de alunos que elas se desenvolverão. Casassus (2019, p. 162) comenta que “A comunicação com o outro é um intercâmbio de informação com sentido. [...]. As pessoas que estão em comunicação trocam informações e estas informações, para que sejam significativas devem ter um sentido”.

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <p><u>Aceitar uma função específica:</u> Disponho-me a aceitar uma função específica na equipe, tal como: coordenador, relator, monitor do tempo, porque sei da importância disso para o funcionamento do grupo;</p> | | | | | | | | | |
| <p><u>Promover processamento de grupo:</u> Contribuo com o processamento de grupo ao final do trabalho da equipe;</p> | | | | | | | | | |
| <p><u>Celebrar o Sucesso:</u> Elogio os colegas ou celebro o sucesso do grupo quando este atinge seus objetivos, ou conclui uma tarefa;</p> | | | | | | | | | |

GRÁFICO 1 – Número de Professores que consideram mais importantes determinadas habilidades sociais



Nas respostas aferidas pelos professores se percebe que consideram, por unanimidade duas habilidades necessárias a serem mais trabalhadas em sala de aula se assim decidirem replicar a metodologia em suas salas de aula, contudo, foi ratificada a necessidade de se trabalhar todas elas para que haja o sucesso do método cooperativo e para que haja aprendizagem satisfatória na turma como um todo.

Terminada a formação foi realizada o processamento de grupo, nos mesmos moldes que deve ser utilizada quando é implantada o método cooperativo em sala de aula e a celebração em face das atividades terem sido concluídas com sucesso.

4.7.4 A Interdependência Positiva: necessidade de entendimento por parte dos estudantes

O ensino das competências sociais ou habilidades sociais por si só não farão com que uma sala cuja metodologia da aprendizagem cooperativa tenha sucesso. Se faz necessário que os estudantes sejam independentes entre si e procurem buscar os meios necessários para cumprir a atividade proposta pelo professor da melhor maneira possível. Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 33) fazem uma comparação de uma sala de aula que se quer que seja cooperativa com a de um jogo de futebol:

Em um jogo de futebol, o meio-campista que passa e o atacante que recebe dependem um do outro para marcar um gol. Não importa a qualidade do passe do meia se o atacante não bate bem na bola. E por mais que o atacante chute bem, ele não vai conseguir fazer o gol se o meio-campista não der um bom passe para ele. Os dois atores são positivamente interdependentes. Se um deles falhar, ambos falharão. Este tipo de interdependência positiva é essencial para a aprendizagem cooperativa.

Nesse sentido, o professor deve buscar fazer com que os alunos adquiram essa competência de forma espontânea, contudo, deve ser trabalhada pelo professor em sala de aula para que, como o exemplo dado pelos autores, os estudantes não fracassem na conclusão dos trabalhos propostos por ele.

A interdependência positiva une os estudantes, fazendo com que um dependa do outro para que a atividade seja concluída. Pode se comparar um grupo cooperativo a uma engrenagem, se um dente sair fora do eixo ou quebrar, nenhum dos outros dentes será capaz de completar o ciclo. Assim, é com os componentes de um grupo cooperativo. Se apenas um deixar de fazer a sua parte, o restante do grupo não será capaz de completar a tarefa

Há a necessidade que os estudantes entendam o que vem a ser a interdependência positiva, pois, ao compreenderem perceberão que cada componente é essencial para que o grupo atinja os objetivos propostos pela

atividade, conforme comentam Johnson, Johnson e Holubec (1999, p.33) “que cada um deles tem algo único a contribuir ao esforço conjunto pelas informações que possuem, pelo papel que desempenham e pela responsabilidade que têm na tarefa (ou seja, não podem se distrair e perder tempo).”

Para se implantar a interdependência positiva se faz estabelecer objetivos claros que visem o seu estabelecimento e, conforme afirma Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 33), “suplementar e reforçar a interdependência positiva em relação aos objetivos, incorporando formas adicionais de interdependência (em relação a materiais, prêmios ou comemorações; papéis, identidades e outros)”.

Os professores que querem implementar a metodologia da aprendizagem cooperativa, têm que ter em mente que essa implantação deve se relacionar aos objetivos que necessitarão ser alcançados pelos alunos em relação aos trabalhos passados em sala para serem resolvidos durante ou após a aula. Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 33) comentam que:

[...] Eles devem aprender o material atribuído. Eles devem garantir que todos os outros membros de seu grupo aprendam o material designado. E eles precisam certificar-se de que todos os alunos aprendam o material designado.” A interdependência de objetivos positivos tem o efeito de unir os membros do grupo em torno de um objetivo comum; dá-lhes uma razão concreta para agir.

A interdependência positiva citada pelos autores e denominada de interdependência positiva de objetivos, onde os estudantes deverão seguir alguns critérios e atingir uma determinada pontuação percentual exigida, sempre contando com a monitoria e ajuda se seus pares. Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 33) mostram a pontuação e as exigências para que cada grupo atinja os objetivos do trabalho cooperativo como um todo quando avaliados individualmente:

1. Cada um deve ter mais de 90% de acertos na prova de avaliação e deve se certificar de que todos os outros membros do grupo façam o mesmo. [...]
2. Todos os membros do grupo melhorarão seu desempenho, superando seus níveis anteriores. [...]
3. A pontuação geral do grupo (determinada pela soma das notas de todos os integrantes) ultrapassará o padrão estabelecido: [...]
4. O grupo produzirá um resultado concreto satisfatório (por exemplo, uma série de respostas): [...]

Com relação ao objetivo 1, cada componente da equipe deve acertar mais de 90% da avaliação. Para o objetivo 2, a nota de todos os elementos do grupo na semana seguinte deve ser mais alta do que a da anterior. Com relação ao objetivo 3, a pontuação do grupo deve sempre ser superior a 270 pontos.

Com relação ao objetivo 4, essa atividade é mais voltada para disciplinas que possuem características de pesquisas práticas experimentais, contudo, pode ser aplicada em todas as disciplinas que vai ser a critério do professor. O grupo necessitará fazer a realização de um experimento científico, confeccionar o relato desse trabalho que deverá ser assinado por todos os elementos da equipe.

Importante salientar que a interdependência positiva de objetivos deve ser realizada pelos professores que decidam replicar a metodologia em suas salas de aula várias vezes até que se torne uma atividade trivial e natural em sala de aula, cujo os estudantes nem mais percebam que ela está sendo utilizada, não somente para aferição de notas, mas para aferição da aprendizagem do grupo e principalmente da turma como um todo.

Existem outros tipos de interdependência positiva que também podem ser utilizadas em sala de aula. Cada uma delas vai depender da turma de alunos e da necessidade que o professor tem de motivar esses alunos e como está o andamento da replicação da metodologia da aprendizagem cooperativa em sala de aula.

Com relação o que se acabou de afirmar, Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 34) citam que quando os estudantes

[...] começam a trabalhar cooperativamente, a interdependência em relação aos objetivos muitas vezes não é suficiente para garantir a cooperação entre eles. Muitas vezes, o professor deve complementá-la com outros tipos de interdependência positiva. Quanto mais formas de interdependência positiva forem implementadas em uma classe; melhores serão os resultados.

Os outros tipos de interdependência positiva podem ser implementados juntas, desde que em atividades diferentes. São também tipos de interdependência positiva: interdependência de recursos; interdependência em relação a prêmios/comemorações; Interdependência de papéis; Interdependência em relação às identidades; interdependência ambiental; interdependência imaginária e;

interdependência do rival de fora. Cabe salientar que existe para cada um desses tipos de interdependência um método de aprendizagem cooperativa a ser utilizado, cuja descrição está no item 3.6.1 deste estudo, cabendo ao professor fazer a sua devida adaptação.

A interdependência de recursos consiste no fornecimento de apenas uma parte do conteúdo pelo professor de forma que, segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 34) “os membros tenham que combinar seus recursos para fins de atingir seus objetivos”.

Já a interdependência em relação a prêmios/comemorações está relacionada aos bons resultados alcançados na realização de determinada atividade pelos grupos, recompensando-os por isso e com relação ao que se acabou de afirmar, Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 34-35) ratificam que:

A prática de celebrar o esforço e o sucesso dos grupos aumenta a qualidade da cooperação ao inculcar nos alunos a ideia de que (a) juntos conseguiram algo superior ao que qualquer um dos membros poderia ter feito sozinho, (b) o esforço de cada membro contribuiu para o bem comum, (c) o esforço de cada membro é valorizado e (d) cada membro é respeitado como um indivíduo. O reconhecimento do esforço dos demais e o respeito mútuo promovem o firme comprometimento dos alunos com o desempenho do grupo.

Na interdependência de papéis, o professor deve atribuir aos estudantes, conjuntamente com os que exercem, outros papéis que tenham conexão com o grupo de forma a aumentar a responsabilidade individual de cada um dos membros.

A interdependência em relação à identidade ocorre quando os grupos escolhem, segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 35) “um nome ou símbolo para o grupo, como um estandarte, estandarte, slogan ou música”, cujo efeito é a de união dos componentes da equipe.

Na interdependência ambiental, os componentes da equipe criam um vínculo com um local específico para se reunir. Pouco utilizada pelos professores, deixando a critério dos estudantes, haja vista que nem sempre o local escolhido pelo professor é aquele que os agrupamentos acham o ideal. A interdependência imaginária é utilizada através da proposta do professor na solução de uma situação problema a ser solucionada. Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 35) dão o seguinte exemplo: o que fazer em caso de naufrágio numa viagem espacial à lua?

Cabe ao professor planejar e criar essa atividade de forma a fazer com que os alunos se sintam instigados a resolvê-la.

A Interdependência contra o rival de fora pode ser utilizada criando competições entre os grupos onde, conforme comentam Jonhson, Johnson e Holubec (1999, p. 35) “cada grupo tentará superar o desempenho dos demais”. Apesar de haver uma competição entre os grupos, há a utilização da metodologia da aprendizagem cooperativa, haja vista que cada grupo de alunos deverá realizar as atividades estabelecidas pelo professor como meta coletiva e a ajuda mútua é primordial para o sucesso das equipes.

A implementação da interdependência positiva é o aspecto mais importante do uso de grupos de aprendizagem cooperativa em sala de aula. A importância de criar uma forte interdependência positiva entre os membros de cada grupo não pode ser exagerada. Essa interdependência é o que mantém o grupo unido e o que torna cada membro comprometido em buscar o bem-estar e o sucesso dos outros. Sem ela, a cooperação não existe. (JONHSON, JOHNSON E HOLUBEC, 1999, P. 35)

Em cada uma das formações realizadas durante a execução deste estudo junto aos professores da Escola Jerônimo Freire dos Santos, foi utilizado os pressupostos da interdependência positiva, pois, quando os docentes foram reunidos em grupos existia um contrato de cooperação a ser obedecido e uma meta coletiva a ser cumprida para que as equipes atingissem os seus objetivos

5 DISCUSSÃO E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTOS AOS DOCENTES DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL JERÔNIMO FREIRE DOS SANTOS ANTES E APÓS AS FORMAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM GRUPOS COOPERATIVOS

Propositalmente se resolveu deixar as respostas dadas pelos(as) professores da instituição público alvo após a descrição de todo o trabalho realizado nas formações como forma de instrumentalizar as considerações finais sobre o trabalho realizado de forma mais dinâmica.

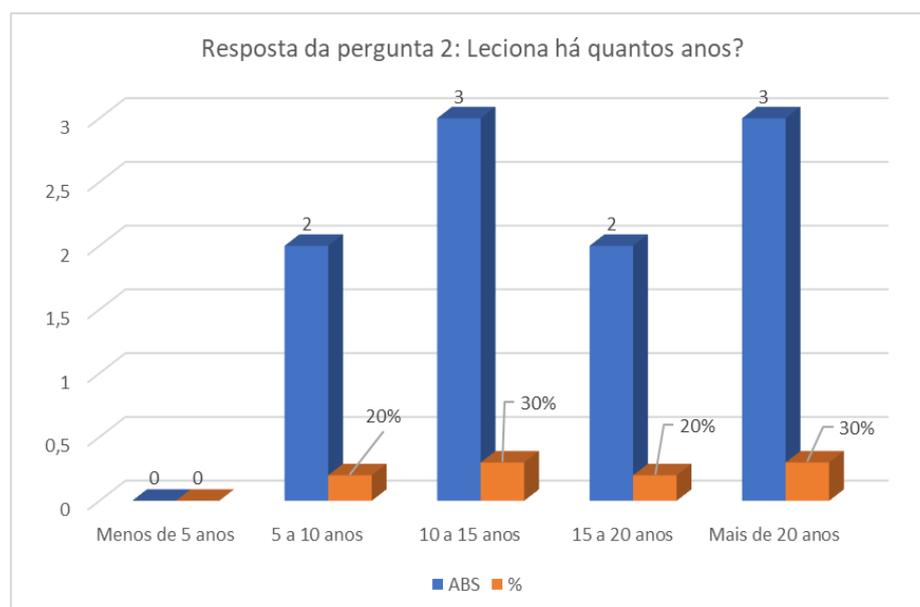
Foi aplicado um mesmo questionário com 22 (vinte e duas) perguntas antes e após a realização das formações, sendo sete perguntas subjetivas e quinze perguntas subjetivas, cujo objetivo antes das formações foi o de verificar se os(as) professores(as) possuíam algum conhecimento da metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos e, após a realização das oficinas, se eles replicaram o trabalho em suas salas de aula.

1. RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS RESPOSTAS DADAS NO QUESTIONÁRIO

As perguntas realizadas aos professores antes e após a aplicação das formações da aprendizagem cooperativa foram colacionadas nos anexos e o questionário aplicado foi o mesmo nos dois distintos momentos (antes e após as oficinas de aprendizagem cooperativa), cujo intuito foi o de fazer um comparativo relacionado às perguntas feitas aos docentes participantes de forma a verificar se o pensamento desses professores continuava o mesmo no momento antes e no posterior à aplicação das formações.

Para a disponibilização dos resultados, se buscou responder individualmente as respostas objetivas dos professores, através de tabelas e as respostas subjetivas se procurou mostrar através de gráficos para demonstrar quantitativa e percentualmente os procedimentos adotados pelos professores em relação às variáveis indagadas.

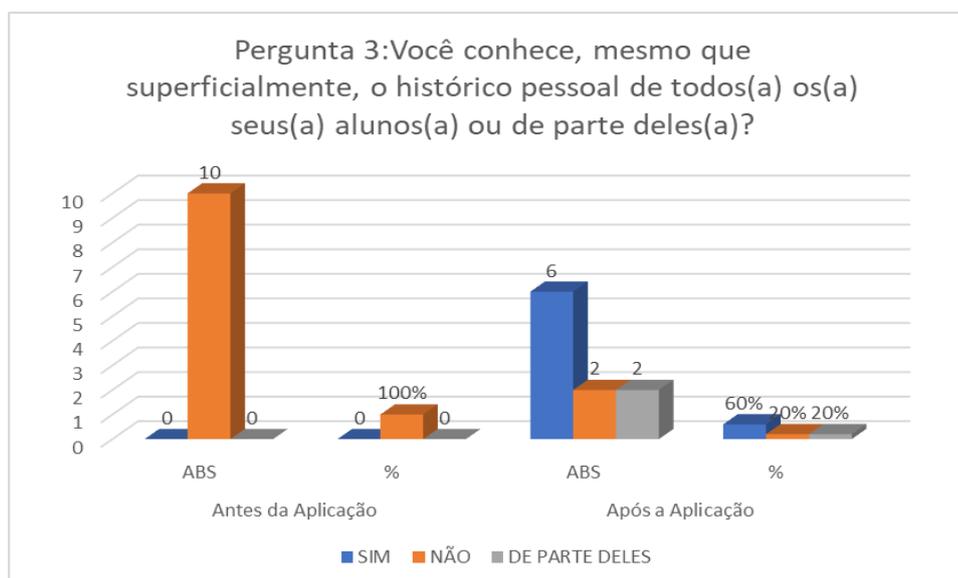
Gráfico 2 – Resposta da pergunta 2: Leciona há quantos anos?



FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

O público alvo que chegou a concluir a formação é composto de docentes que já possuem uma boa experiência de sala de aula, conforme pode se perceber no gráfico acima e a sua permanência nas formações mostrou, conforme relato em *off* deles próprios, a necessidade de buscarem novas formas de motivar a turma para a aprendizagem dos conteúdos.

Gráfico 3 – Resposta da pergunta 3: Você conhece, mesmo que superficialmente, o histórico pessoal de todos(as) os(as) seus(as) alunos(as) ou de parte deles(as)?



FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

Com relação a essa pergunta, se pode perceber que todos(as) os(as) dez professores(as) não conheciam, mesmo que minimamente, a história dos estudantes de suas salas. Somente após a primeira formação e a participação na dinâmica da contação de história de vida foi que eles(a) passaram a se interessar em conhecer um pouco mais da vida dos estudantes, haja vista que, de acordo com o que foi apurado, colocaram em prática tal método, o que denota o interesse em diagnosticar porque os alunos(as) praticam ou deixam de praticar algumas ações dentro de sala de aula.

Tabela 19 – Respostas dos professores à pergunta 4: Com relação à pergunta anterior, caso tenha respondido sim ou parte deles, quantifique a quantidade os(as) alunos(as) dessa turma que você conhece sua história de vida

| PROFESSOR(A) | ANTES | | APÓS | |
|--------------|-------|----------|-------|----------|
| | Todos | Em parte | Todos | Em parte |
| Professor A | 0 | 0 | -- | 35 |
| Professor B | 0 | 0 | -- | 32 |
| Professor C | 0 | 0 | -- | 38 |
| Professor D | 0 | 0 | -- | 35 |
| Professor E | 0 | 0 | -- | 37 |
| Professor F | 0 | 0 | -- | 35 |
| Professor G | 0 | 0 | -- | 33 |
| Professor H | 0 | 0 | -- | 35 |
| Professor I | 0 | 0 | -- | 35 |
| Professor J | 0 | 0 | -- | 32 |

FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

Verificou-se que os professores após a aplicação das formações começaram a se preocupar em conhecer a realidade de vida dos seus alunos. importante salientar que até a última formação os docentes que participaram das oficinas tinham concluído a dinâmica da história de vida em apenas uma de suas turmas, que, segundo informações deles(as) próprios(as) eram as salas que havia

mais necessidade de se conhecer a realidade em face de fatores diversos, contudo, iriam aplicar em todas as outras turmas de suas responsabilidades.

Tabela 20 – Resposta à pergunta 5: Considera ser necessário conhecer a realidade vivenciada por seus(as) alunos(as)? Justifique.

| PROFESSOR(A) | ANTES | APÓS |
|----------------|---|--|
| Professor(a) A | Não. Pois o papel do professor é buscar meios para fazer com que o estudante aprenda os conteúdos e não vejo o porque de conhecer a realidade dos alunos. Onde conhecer essa realidade poderia vir a contribuir para a melhoria dessa aprendizagem? Não vejo onde | Sim. Antes de participar da primeira formação e ouvir as histórias de vida de meus colegas professores, percebi a necessidade de melhor conhecer os meus alunos e utilizando a mesma dinâmica em uma das minhas salas percebi que muitos dos alunos que antes eu “excluía” em virtude de indisciplina, percebi que faziam aquilo por problemas extraclasse. |
| Professor(a) B | Óbvio que não. A gente já os conhece da escola em virtude de estarem conosco já há alguns anos. | Necessário, pois, depois que participei da história de vida na primeira formação com o professor Cicefran e ouvi os relatos de colegas professores, principalmente da professora D, vi, que realmente não a conhecia, pois nutria uma antipatia por ela em virtude de ela ser calada e as vezes seca. Mas depois que ouvi sua história mudei de opinião sobre ela. |

| | | |
|----------------|---|---|
| | | <p>Conhecer o porque de determinadas atitudes de nossos alunos em sala de aula é necessário para compreender a sua realidade de vida e o porque de tantas ações, para tentar ajuda-los, não só na aprendizagem, mas também em seus problemas particulares que estão interferindo no dia a dia da escola.</p> |
| Professor(a) C | <p>Não. Já temos tantas atribuições e cobranças que conhecer suas realidades, mesmo que minimamente dificultaria ainda mais o trabalho.</p> | <p>Cara!! Desculpe a surpresa ao responder novamente essa pergunta. Particpei da contação de história de vida e ao ouvir a história de um colega percebi porque ele as vezes era tão “bruto” e desde aquele dia mudei minha opinião sobre ele e passei a me chegar mais a ele para poder conversar e isso me mostrou um cara sofredor e que não confiava muito nas pessoas. Com relação à sala de aula, resolvi fazer a dinâmica na minha sala mais complicada e indisciplinada e vi o tanto que os alunos daquela turma necessitavam de algum tipo de ajuda minha e da direção da escola, pois</p> |

| | | |
|-----------------|--|--|
| | | conheci melhor as suas realidades e percebi o porque da falta de aprendizagem da maioria. Informe a direção da escola e procuramos agir para tentar diminuir o problema. Todo professor necessita conhecer as realidades de seus alunos. |
| Professor(a) D | Talvez daqueles mais problemáticos. Mas da turma toda não. | Particpei da dinâmica da contação de história de vida na primeira formação. Foi muito legal, pois conheci mais de meus colegas. Depois disso percebi da necessidade de usar o método para ajudar os alunos mais problemáticos, mas ainda não vejo a necessidade de conhecer a realidade de todos. |
| Professor(a) E. | Não. E nem tenho tempo para isso. | Rapaz, hoje penso diferente do que falei no primeiro questionário. Eu mesma contei um pedaço da minha vida para alguns colegas na primeira formação e foi muito bom, como também foi muito bom conhecer a realidade deles e mudar a minha concepção sobre alguns. Resolvi, depois daquele dia, fazer, com a ajuda do |

| | | |
|----------------|---|--|
| | | professor Cicefran, em duas turmas minhas e vi que é necessário conhecer as suas realidades de vida, para poder planejar ações que possam maximizar a aprendizagem, mas entendendo os problemas que eles possuem fora da sala de aula. Pretendo fazer a mesma coisa no ano que vem, já no início do ano letivo e sempre que estiver com alunos novos farei também. |
| Professor(a) F | Eu vejo sim a necessidade de se conhecer a realidade dos alunos e um pouco de suas vidas com as suas famílias, para que se possa compreender o porque de determinadas situações acontecerem em sala de aula. O problema é a falta de tempo para isso e a cobrança da escola por resultados satisfatórios. | Depois da formação e da oficina da história de vida vi cada vez mais essa necessidade e resolvi 'parar algumas aulas em algumas de minhas turmas para fazer o mesmo procedimento realizado pelo professor Cicefran naquele momento conosco. Para mim foi muito importante conhecer um pouco da vida de meus colegas o que me incentivou a dar andamento do mesmo processo nas minhas turmas. |
| Professor(a) G | Não. Não vejo no que isso pode ajudar a melhorar a disciplina e aprendizagem dos alunos | Uma das maiores virtudes do ser humano é reconhecer o erro e eu reconheço o meu e peço desculpas pelas |

| | | |
|----------------|--|--|
| | | <p>palavras rígidas na resposta do primeiro questionário. Hoje, depois da realização da dinâmica da contação das histórias de vida percebi a necessidade de melhor conhecer os meus alunos, principalmente depois de ouvir os relatos de meus colegas de trabalho. Participar dessa experiência foi única, porque percebi que muitos dos colegas possuem problemas que os fazem agir de determinadas formas e vendo isso, percebi que estava errado. Conhecer a realidade de cada um dos meninos(as) que lecionamos é necessário para entender seus problemas e como podemos ajudar. Resolvi colocar em prática essa dinâmica e quem sabe no ano que vem o método.</p> |
| Professor(a) H | <p>Sim. Mas para que possa fazer isso preciso de ajuda. É necessário ter ajuda de algum método ou forma que faça os alunos se abrirem, até porque eu acho que eles não tem maturidade para isso.</p> | <p>Depois da formação da história de vida tive mais certeza dessa necessidade. O método de repasse das informações naquela dinâmica de contação de história de vida me ajudou muito a ver com clareza com</p> |

| | | |
|----------------|---|--|
| | | fazer, principalmente pelo instrumental que nos foi deixado de exemplo pelo formador. Conhecer a história dos outros professores e ver que batem muito com a minha foi primordial para ver eles com outros olhos, principalmente porque achava alguns antipáticos, mas não conhecia as suas realidades. |
| Professor(a) I | Sim, com certeza. Eu já conversava com alguns. Aqueles que tem maior problemas de faltas e indisciplina e muitas vezes mandei chamar seus pais para conversar também. | Agora mais ainda. Percebi que não basta apenas conversar, mas sim fazer com que eles escrevam as suas histórias boas e ruins para que possa pedir ajuda a escola para tentar solucionar o problema. Conhecer a história deles é primordial para saber porque não aprendem, não trazem as atividades, porque são indisciplinados. A formação foi quem abriu mais ainda os meus olhos, principalmente depois de conhecer a história de uma colega que simplesmente nutria antipatia por ela. |
| Professor(a) J | Não vejo porque isso poderia ajudar no processo de ensino-aprendizagem-disciplina. | Meu ponto de vista era um antes da formação e outro totalmente diferente após a |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>contação de história de vida por mim e meus colegas. Percebi que muitos deles possuem histórias lindas e cheia de superação. Quando ouvi história do professor “fulano de tal⁵” percebi o porque ele parecia tão amargurado. Esse fato me mostrou que conhecer a realidade dos alunos é primordial para que possamos ter mais empatia com determinadas ações deles e tentar melhorar a aprendizagem deles com ações diferenciadas em sala de aula.</p> |
|--|--|--|

FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

Analisando as respostas dos dez professores que participaram de todas as formações, se pode ver que apenas dois deles, na resposta ao questionário antes da primeira formação, achavam necessário conhecer a realidade de vida de seus alunos e um de forma parcial, somente daqueles que achava “mais problemáticos”.

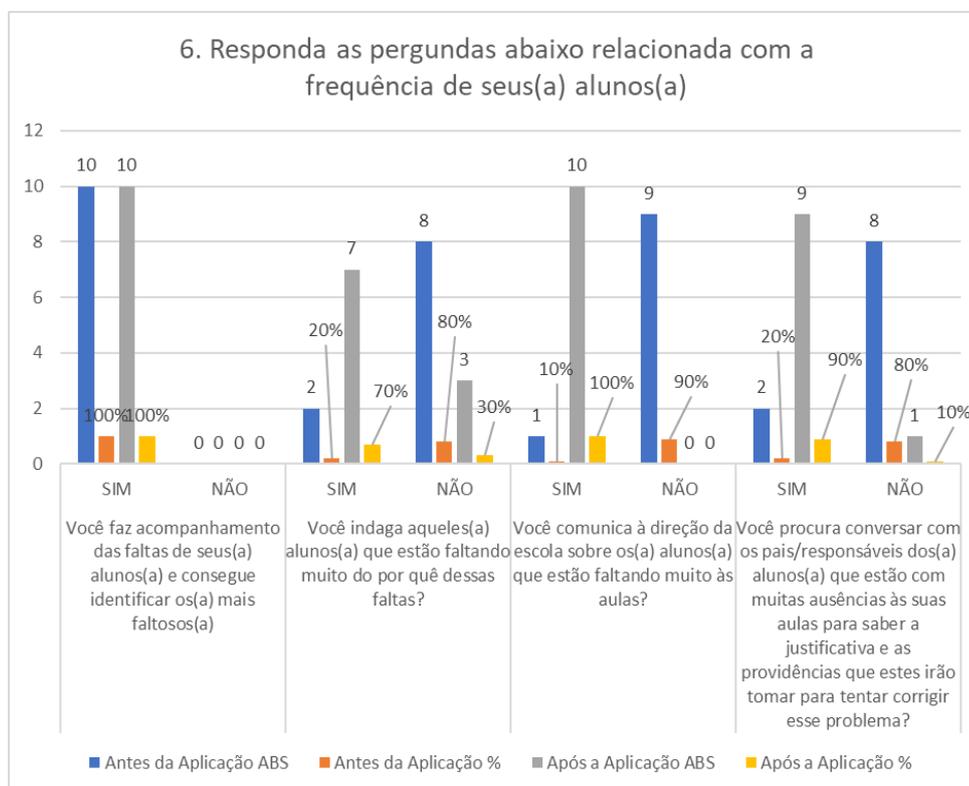
A realização da dinâmica da contação de suas histórias de vida em grupos cooperativos, haja vista ser sua meta coletiva, mudou as suas concepções, tanto em relação de uns com os outros, mas em face da necessidade de entender as suas salas de aulas no que concerne a respostas à alguns porquês e as suas respostas denotam o que se acabou de afirmar.

Casassus (2019, p. 204) reafirma a necessidade do conhecimento do outro para que aconteça a aprendizagem quando afirma que: “[...] uma escola é fundamentalmente uma comunidade de relações e de interações orientadas para a

⁵ O professor foi denominado assim para que não seja identificado.

aprendizagem, onde a aprendizagem depende principalmente do tipo de relações que se estabelecem na escola e na classe”.

Gráfico 4 – Respostas da pergunta 6

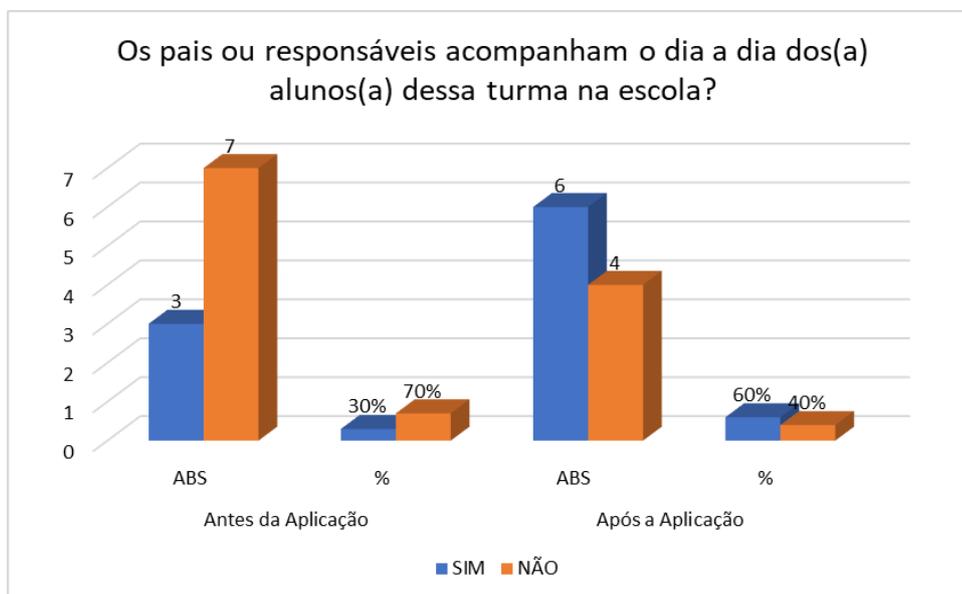


FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

Essa sequência de perguntas foi primordial para se entender, especialmente pós formações, o caminho adotado pelos(as) docentes com relação aos estudantes faltosos e que, muitas vezes, devido a isso, prejudica o processo de ensino e aprendizagem individual e coletivo. Antes das formações, se verifica que os(as) professores(as), apesar de fazerem um acompanhamento das faltas dos estudantes apenas dois indagavam o porquê das faltas; um comunicava a direção da escola essas ausências; e dois procuravam saber de pais ou responsáveis as justificativas do(a) estudante ser tão faltoso.

Após as formações se verificou o efeito contrário, dos dez professores que concluíram as formações, sete passaram a indagar o porquê das faltas; dez começaram a comunicar a direção da escola essas ausências; e nove procuraram saber de pais ou responsáveis as justificativas do(a) estudante estar faltando tanto.

Gráfico 5 – Respostas da pergunta 7: Os pais ou responsáveis acompanham o dia a dia dos alunos dessa turma na escola?

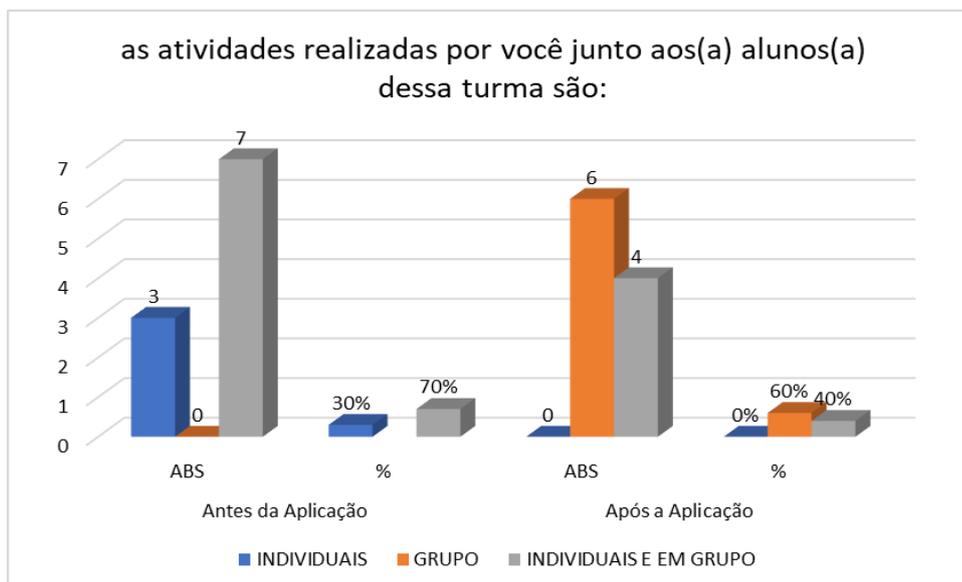


FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

Com relação à essa indagação se vê que os resultados muito se aproximam nos momentos antes e após as formações, ou seja, apesar de um aumento significativo no quantitativo de pais ou responsáveis que passaram a acompanhar o dia a dia de seus filhos na escola, conforme a resposta dos(as) docentes, se percebe que uma grande parcela ainda não o faz.

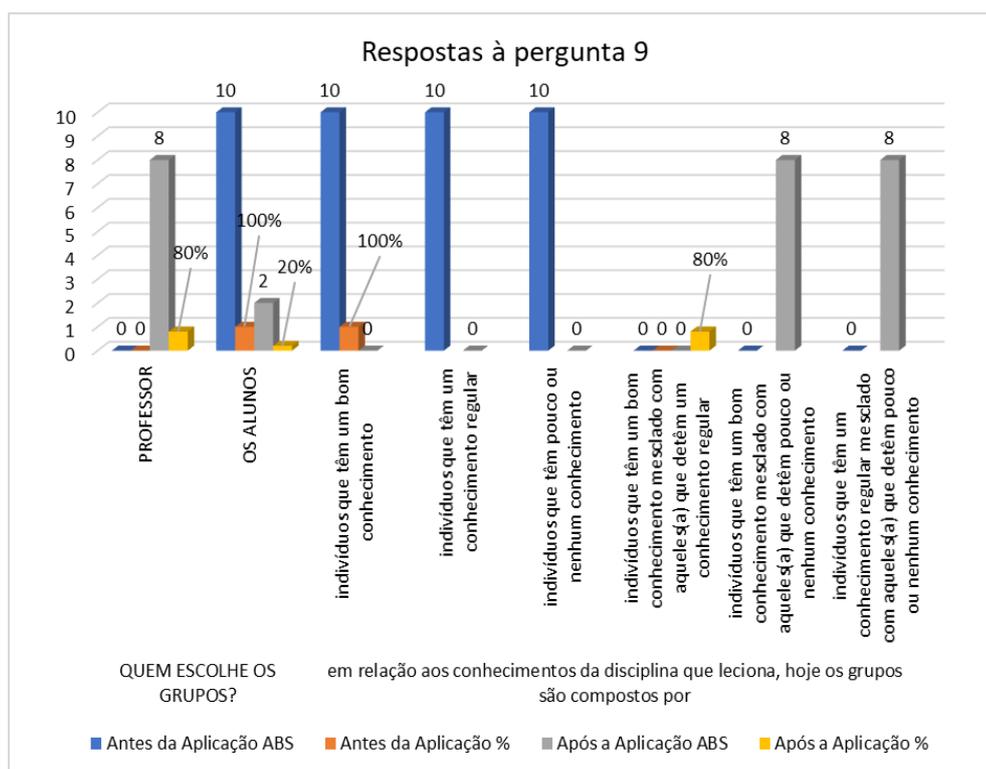
Os próprios docentes respondentes desses dois instrumentais em momentos distintos relataram que após a primeira formação solicitaram à direção da escola a marcação de reunião com os pais visando exatamente conversar com estes sobre a situação escolar de cada um dos alunos de suas turmas e em especial daqueles cuja dinâmica da história de vida fora realizada, contudo, apesar da iniciativa e da concordância dos pais, como pode se ver, grande maioria continuou sem fazer esse acompanhamento intrínseco.

Gráfico 6 – Respostas da pergunta 8: As atividades realizadas por você junto aos(as) alunos(as) dessa turma são:



FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

Gráfico 7 – Respostas da pergunta 6: Com relação às atividades em grupo, responda as perguntas a seguir: quem escolhe os grupos? em relação aos conhecimentos da disciplina que leciona, hoje os grupos são compostos por



FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

Ao serem perguntados inicialmente sobre como eram passadas as suas atividades para os estudantes antes da aplicação das formações se percebe que os professores responderam que as atividades eram aplicadas somente individualmente, para três professores e em sua grande maioria era repassada para serem respondidas individualmente e em grupo, cujas respostas foram dadas por sete professores.

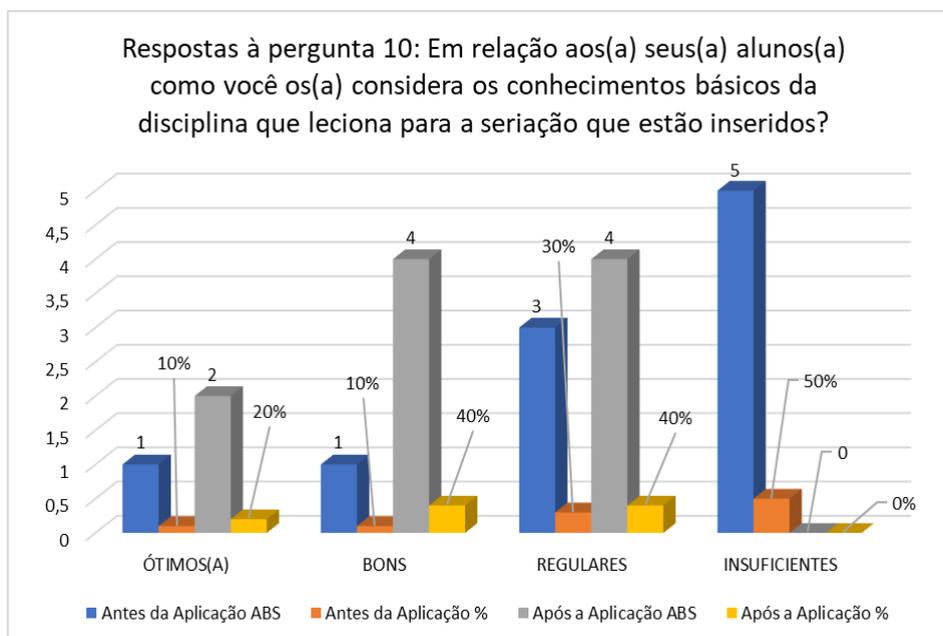
Fluxo contínuo se perguntou quem fazia a escolha dos grupos e quanto ao conhecimento do conteúdo das disciplinas como eram os grupos formados. Nas respostas dadas antes da aplicação das formações os professores responderam que quem escolhia os grupos para a realização das atividades eram os próprios alunos e com relação aos conhecimentos dos conteúdos das disciplinas houve a orientação que marcassem mais de uma assertiva.

Pode se perceber, nas respostas dos professores, que alunos com conhecimentos semelhantes dos conteúdos sempre ficavam nos mesmos agrupamentos, ou seja, aqueles que detinham um bom conhecimento do conteúdo sempre procuravam outros colegas que possuíam igual domínio.

Somente após as formações foi que essa realidade começou a mudar, haja vista que 80 (oitenta por cento) dos docentes que participou das quatro formações começaram a realizar atividades de grupo, cujos componentes eram diversos com relação ao domínio dos conteúdos, ou seja, o “bom” ficava com o “razoável” e com os que não dominavam os conteúdos das disciplinas, ajustando à realidade da sua turma, conforme o tipo de atividade que eles deveriam resolver.

Nesse sentido, Monereo e Gisbert (2005, p. 17) comenta que “A formação de professores deve ter uma aproximação de caráter “estratégico” para adequar os métodos às condições, aos alunos e às necessidades do momento”. Trabalhar a aprendizagem cooperativa não é apenas prescrever fórmulas prontas e acabadas, mas sim buscar os meios para que a sua classe aprenda e aprenda consistentemente, não só os conteúdos curriculares, mas competência e habilidades que levarão para toda a sua vida.

Gráfico 8 – Respostas da pergunta 10: Em relação aos(as) seus(as) alunos(as) como você os(as) considera os conhecimentos básicos da disciplina que leciona para a seriação que estão inseridos?



FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

Tabela 21⁶ – Resposta à pergunta 11: Com relação à pergunta anterior, quantifique os(as) alunos(as) enquadrados em cada uma das situações descritas.

| Professor(a) | ANTES DA FORMAÇÃO | | | | APÓS A FORMAÇÃO | | | |
|--------------|-------------------|----|----|----|-----------------|----|----|----|
| | O | B | R | I | O | B | R | I |
| Professor A | 3 | 6 | 12 | 14 | 5 | 8 | 16 | 6 |
| Professor B | 2 | 5 | 15 | 10 | 3 | 10 | 14 | 5 |
| Professor C | 3 | 10 | 16 | 9 | 5 | 12 | 18 | 3 |
| Professor D | 2 | 8 | 15 | 10 | 2 | 10 | 19 | 4 |
| Professor E | 1 | 5 | 20 | 11 | 2 | 9 | 17 | 9 |
| Professor F | 3 | 7 | 12 | 13 | 3 | 10 | 15 | 7 |
| Professor G | 1 | 5 | 16 | 11 | 2 | 9 | 11 | 11 |
| Professor H | 3 | 7 | 8 | 17 | 3 | 10 | 12 | 10 |
| Professor I | 1 | 5 | 10 | 19 | 2 | 8 | 14 | 11 |

⁶ LEGENDA: O: ótimo; B: Bom; R: Regular; I: Insuficiente

| | | | | | | | | |
|-------------|---|---|----|----|---|---|----|----|
| Professor J | 1 | 3 | 10 | 18 | 2 | 7 | 12 | 14 |
|-------------|---|---|----|----|---|---|----|----|

FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

Os quesitos 10 e 11 do questionário se complementam e por isso foram apresentados de forma contínua. O domínio dos conteúdos aplicados em sala de aula para que se avance na disciplina é primordial para uma turma de estudantes, contudo, quase nunca acontece de forma homogênea, onde, alguns alunos dominam mais os conteúdos que outros, inclusive, não raro, nas salas de aula haverem estudantes que pouco ou não dominam de jeito nenhum.

Contudo, os professores devem ter a ciência que não é só despejar os conteúdos em sala de aula sem um planejamento predefinido e sem realizar avaliações diagnósticas constantes para aferir o grau de compreensão dos estudantes em face daquele conteúdo que está sendo exposto em sala de aula para aferir a aprendizagem.

Com relação ao que se acabou de afirmar, Machado (2016, p. 118) comenta que:

Já vai longe o tempo em que se concebia o aprendizado como o processo de enchimento de um balde. Os alunos seriam como baldes vazios e aos professores e aos professores cabia “dar a matéria”. [...] o conhecimento deve ser construído a partir das relações vivenciadas pelos alunos.

Nesse sentido, ao se analisar as respostas das perguntas 10 e 11 do questionário é perceptível uma melhora significativa da concepção desses professores acerca da melhora dos conhecimentos de suas turmas em relação ao domínio do conteúdo estudado. Em todas variáveis das respostas dadas no questionário após a realização das formações se percebe que, mesmo minimamente, houve a passagem de estudantes entre os tipos de aferição.

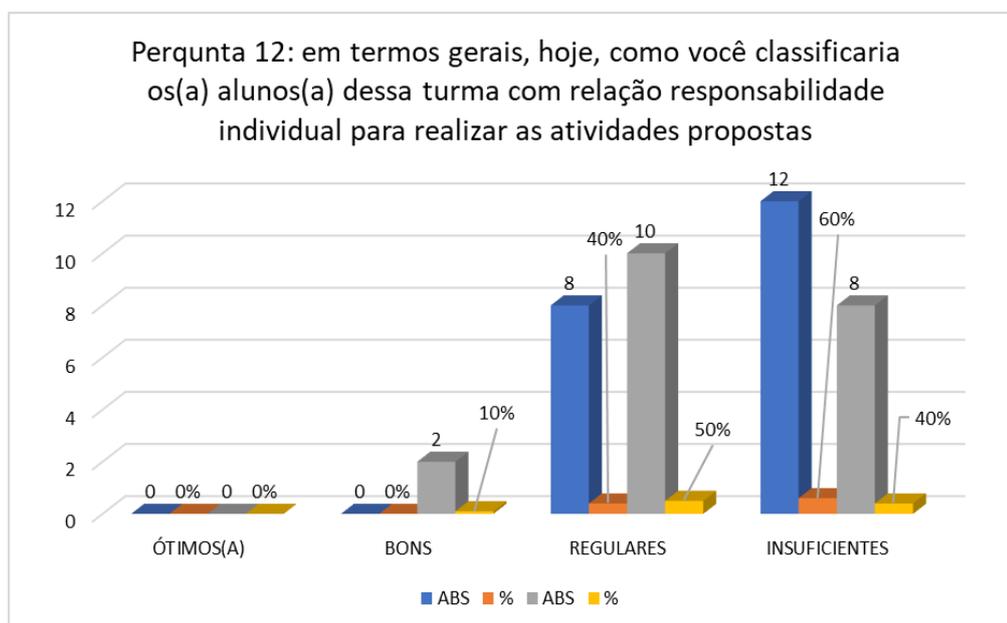
Se, se olhar atentamente o gráfico 10, é perceptível a concepção de melhora dos professores. Antes da aplicação se vê que apenas um professor concebia como ótimo os seus alunos com relação aos conhecimentos do conteúdo e após a aplicação esse índice passou para dois, cuja modificação ocorreu em todas as proficiências perguntadas.

Necessário salientar que em *off*, durante a última formação, foi perguntado como se deu essa concepção do diagnóstico antes e após as oficinas. A grande maioria dos professores que responderam ao questionário e que

participaram de todas as formações responderam que foi através de diagnósticos individuais, tanto em sala de aula, como em atividades perpassadas para serem realizadas em casa e, principalmente, utilizando o método de grupos estruturados, haja vista que utilizaram esse formato em suas salas de aula após tomarem o conhecimento desde a primeira formação.

Importante mencionar também que os docentes, em relação ao 11.º (décimo primeiro) quesito, a aferição foi realizada em apenas uma turma, haja vista que, foi pedido que se os docentes resolvessem replicar o método em grupos cooperativos, inicialmente o fizessem em apenas uma de suas salas de aula, para que verificasse se tal metodologia poderia ser replicada em todas as suas turmas.

Gráfico 9 – Respostas da pergunta 12: Em termos gerais, **hoje**, como você classificaria os(as) alunos(as) dessa turma com relação responsabilidade individual para realizar as atividades propostas



FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

Tabela 22⁷ - Resposta da pergunta 13: Com relação à pergunta anterior, quantifique os(as) alunos(as) enquadrados em cada uma das situações descritas.

| Professor(a) | ANTES DA FORMAÇÃO | | | | APÓS A FORMAÇÃO | | | |
|------------------|-------------------|----------|----------|-----------|-----------------|----------|----------|-----------|
| | RTA | R 75% | R 50% | RM 50% | RTA | R 75% | R 50% | RM 50% |
| Professor A (35) | 8 | 6 | 10 | 11 | 12 | 10 | 12 | 3 |
| Professor B (32) | 6 | 6 | 8 | 12 | 10 | 12 | 8 | 2 |
| Professor C (38) | 6 | 10 | 10 | 12 | 10 | 18 | 7 | 3 |
| Professor D (35) | 5 | 8 | 15 | 7 | 9 | 12 | 10 | 4 |
| Professor E (37) | 3 | 12 | 10 | 12 | 10 | 17 | 7 | 3 |
| Professor F (35) | 5 | 11 | 10 | 9 | 9 | 15 | 8 | 3 |
| Professor G (33) | 3 | 7 | 11 | 12 | 7 | 15 | 7 | 4 |
| Professor H (35) | 4 | 6 | 8 | 17 | 6 | 10 | 14 | 5 |
| Professor I (35) | 3 | 8 | 12 | 13 | 7 | 14 | 10 | 4 |
| Professor J (32) | 5 | 5 | 12 | 10 | 9 | 11 | 9 | 3 |

FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

A questão da responsabilidade individual é uma das competências e habilidades que deve ser dominada pelos alunos e pelos grupos para que se tornem verdadeiramente uma equipe e, nesse sentido, Monereo e Gisbert (2005, p. 16) citando Echeita (1995) comentam que “não se trata de buscar o “método cooperativo por excelência”, mas de escolher em cada momento, em cada atividade e grupos de alunos aquele que potencialize mais e melhor os fatores determinantes para o trabalho cooperativo”.

Os docentes que participaram de todas as oficinas avaliaram como andava a responsabilidade individual de seus alunos antes e após a realização das formações e o que se percebe é uma mudança de paradigma com relação ao trabalho cooperativo que eles implementaram em uma de suas turmas.

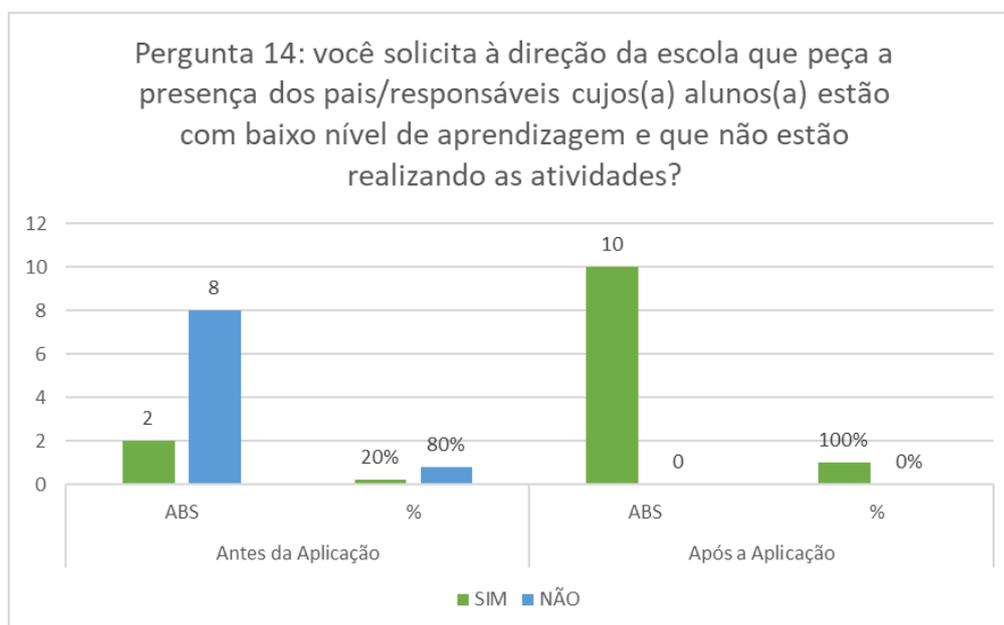
Dizer que eles já têm sucesso com esse tipo de implantação é muito cedo, pois necessita que planejem melhor como se dará a implementação durante um certo período letivo, haja vista que poucas formações são insuficientes para que

⁷ RTA: Realiza todas as atividades; R 75%: Realiza 75% das atividades; R 50%: Realiza 50% das atividades; RM 50%: Realiza menos de 50% das atividades

toda a “*expertise*” do método cooperativo seja trabalhado, mas em um primeiro momento, se percebe que o mínimo aplicado surtiu o efeito necessário, haja vista que a responsabilidade individual, com relação à realização das atividades, melhor significativamente, conforme por de perceber no gráfico 9 e na tabela 22.

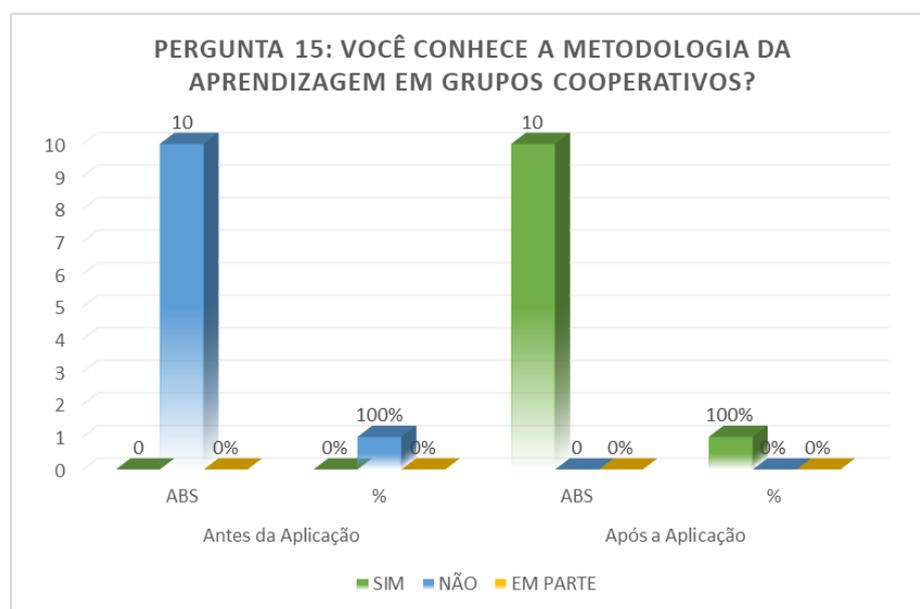
Ao invés de serem repassadas atividades individuais para serem feitas em sala de aula, os professores relataram a realização de atividades coletivas, com metas coletivas a serem cumpridas e as atividades individuais passadas para serem resolvidas em casa deveriam ser juntas as dos membros dos outros grupos para fechar uma resolução coletiva, cuja metodologia foi mostrada como exemplo ao final da primeira formação e retomada na terceira.

Gráfico 10 – Respostas da pergunta 14: Você solicita à direção da escola que peça a presença dos pais/responsáveis cujos(as) alunos(as) estão com baixo nível de aprendizagem e que não estão realizando as atividades?



FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

Gráfico 11 – Respostas da pergunta 15: Você conhece a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos?



FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

Com relação a essas duas indagações das questões 14 e 15, a primeira consistiu em verificar se os professores buscavam a ajuda da direção da escola e principalmente dos pais ou responsáveis dos alunos no sentido de ajudá-los a tentar entender o porque desses estudantes estarem com baixos níveis de aprendizagem. Se verifica que antes das formações, apenas 20% (vinte por cento) dos educadores procuravam entender esse problema, enquanto os outros, por motivos diversos, não buscavam tal compreensão.

Contudo, após a participação desses profissionais nas oficinas sobre a metodologia da aprendizagem cooperativa e, principalmente, na de contação de história de vida, houve uma mudança de paradigma, onde esses educadores, ao conhecerem as histórias de seus alunos os compreenderam emocionalmente e vislumbraram a necessidade de trazer a família para dentro das suas salas de aula, com o intuito de tentar fazer com que houvesse uma maior integração com a escola de forma a diminuir o problema de aprendizagem.

Com relação ao que se afirmou anteriormente, Casassus (2019, p. 214) comenta que:

A Compreensão emocional que surge quando os professores estabelecem vínculos com os alunos e fazem desses vínculos o suporte da aprendizagem cria condições propícias para a aprendizagem e para resultados acadêmicos de alto nível, gera sentimentos de satisfação e bem-estar profissional nos professores, transforma a tarefa educativa numa aventura comum, vitaliza os fazeres de ensinar

O papel da escuta ativa da história de vida dos alunos pelos professores faz com que se crie um vínculo de empatia entre esses dois atores do processo educativo, porém, indo mais adiante, buscando a ajuda da família para que a aprendizagem aconteça através do acompanhamento intrínseco por parte de pais ou responsáveis do que é solicitado pelo professor para ser realizado pelos estudantes.

A pergunta 15, indagou os professores que participaram das formações, se eles conheciam a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos. Apesar do Estado do Ceará, entre 2005 e 2012, ter tido a metodologia da aprendizagem cooperativa como política de governo implantada nas escolas da rede pública estadual, se verificou que os professores que se submeteram às formações não sabiam o que era o método cooperativo, tomando conhecimento dos seus pressupostos e objetivos somente a partir da primeira formação.

No quesito 16, foi perguntado se os professores que responderam positivamente a questão 15, antes da formação em aprendizagem cooperativa, já haviam utilizado alguma vez o método e a partir da pergunta 17 do questionário as respostas dadas pelos dez professores que participaram de todas as formações se referem somente a sua concepção após a aplicação das oficinas, pois, como se pode perceber, todas as perguntas após a décima quinta vieram com a observação de resposta se, e somente se, tivesse sido respondida positivamente o quesito décimo quinto.

Importante salientar que oito, dos dez professores, utilizaram os grupos estruturados nos moldes da metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos e apenas dois, apesar de utilizarem o trabalho em grupo, não estruturaram os componentes das equipes conforme os pressupostos do método, contudo, em conversas reservadas informaram que na medida do possível faziam a alteração do

grupo de forma que não ficassem estudantes detentores de bom conhecimento do conteúdo no mesmo agrupamento. Devido a esse fator, as respostas dos(as) professores(as) D e G não serão tabuladas dos quesitos 17 a 22.

Tabela 23 - Resposta da pergunta 17: Com relação à pergunta anterior, quantifique os(as) alunos(as) enquadrados em cada uma das situações descritas.

| PROFESSOR(A) | RESPOSTA |
|----------------|---|
| Professor(a) A | <p>Não considero que utilizei na íntegra o método, mas, implementei muita coisa do que aprendi nas formações. A dinâmica da contação da história de vida apliquei em todas as salas, mas a estruturação dos grupos, utilizei apenas em uma porque depende de muito planejamento para se trabalhar todo o método na íntegra e em todas as salas.</p> <p>Busquei dividir os alunos da sala de aula conforme foi ensinado na primeira oficina de forma a fazer com que os alunos que mais dominavam os conteúdos da disciplina que leciono pudessem ajudar aqueles que pouco dominavam. Fiz contrato de cooperação e ensinei as competências sociais para trabalhar em grupo, inclusive mostrando a meta coletiva que eles possuíam nas atividades. Geralmente as atividades eram passadas para ser realizadas na sala de aula e em uma outra aula era respondida pelos membros dos grupos, no quadro, mediante sorteio de um membro.</p> <p>Sempre ao final da atividade concluída se buscava celebrar com os grupos.</p> |
| Professor(a) B | <p>Fiz a dinâmica da contação da história de vida na sala de aula que busquei tentar inserir o método. Após conhecer a história dos alunos, dividi eles em grupos de forma que não ficassem alunos de mesmo nível de conhecimento juntos. A cada conteúdo concluído passava uma atividade em grupo que eles tinham que resolver para apresentar no quadro e que a nota de um dependia do trabalho dos outros.</p> |

| | |
|-----------------|---|
| Professor(a) C | <p>Não implementei na íntegra conforme ensinado, mas fiz o trabalho da contação da história de vida e dividi os alunos em grupos, conforme descrito na primeira formação. Apesar de notar um ligeiro aumento na ansiedade, pois expliquei que as notas de todos dependeriam do trabalho conjunto do grupo, pois, qualquer um podia ser sorteado para resolver o trabalho proposto. A cada componente do grupo atribui um papel e mostrei a necessidade de eles trabalharem em conjunto para resolver os desafios e aprenderem o conteúdo. Alguns conflitos surgiram, pois, acho, que as competências sociais devem ser ensinadas e eu não fiz isso de imediato. Porém, percebi também uma considerável melhora no rendimento, principalmente daqueles que tinham notas baixas e com a explicação dos colegas que mais dominavam os conteúdos eles aprenderam significativamente</p> |
| Professor(a) E. | <p>Inicialmente foi muito difícil colocar em prática pelo menos algumas coisas do método, mas, no ano que vem pretendo utilizar de forma mais consistente. Eu fiz a dinâmica da história de vida e depois disso passei a dividir a turma em grupos de quatro alunos. Expliquei o que era um contrato de cooperação, as metas individuais e coletiva e coloquei eles para trabalhar. Percebi uma ligeira melhora na responsabilidade individual da entrega das atividades e da aprendizagem em si. Mas, tenho consciência que é necessário mais tempo e planejamento para colocar em prática esse método na íntegra, porque, pelo que vi, ele faz com que o aluno aprenda através da ajuda dos seus colegas.</p> |
| Professor(a) F | <p>A parte mais difícil foi a da história de vida. Sou uma pessoa muito emotiva e os relatos de alguns alunos me chocaram bastante e necessitei solicitar ajuda da escola na busca de um melhor acolhimento. Procurei dividir a sala em grupos de 4 a 5 componentes com estudantes de todos os níveis de conhecimento. Expliquei a eles detalhadamente o que seria</p> |

| | |
|----------------|---|
| | <p>feito dali pra frente em relação as atividades, como seriam feitas e como seria a entrega e correção. Estruturei os grupos de tal forma que nenhum aluno “muito bom” ficasse com outro de mesmo nível, explique os tipos de metas e mostrei que dali pra frente todos deveriam se unir para buscar uma aprendizagem satisfatória, dado que todos poderiam ser chamados para resolução de atividade e a sua não participação geraria um enorme problema para o grupo. Senti uma ligeira memória em vários aspectos, mas o principal foi a melhora da aprendizagem.</p> |
| Professor(a) H | <p>As formações foram de grande valia pois recebemos algo novo e que pude implementar em minha sala de aula mesmo que de forma parcial. Tenho a convicção que não coloquei tudo em prática, até porque se tivesse acontecido no início do ano letivo tenho a certeza que conseguiria colocar em prática com sucesso.</p> <p>Realizei inicialmente uma reunião com os alunos, onde expliquei a dinâmica que iríamos utilizar nesses meses até o final do ano. Passei a ouvir suas histórias de vida, para melhor conhecer as suas realidades. Percebi que a realidade da grande maioria de meus alunos não é fácil, que muitas vezes os impede de fazer as atividades passadas e por isso pedi a direção da escola para ver a possibilidade de marcar uma reunião com os pais para tratar desses assuntos.</p> <p>Dividi os estudantes em grupos de quatro a cinco alunos totalmente diferentes em relação aos conhecimentos dos conteúdos para trabalharem juntos durante um certo tempo e busquei ensinar as competências sociais mais importantes, como aquelas repassadas na terceira formação. Dentro dessa divisão fizemos o chamado contrato cooperativo e mostrei a eles que as suas “metas” individuais e coletivas a serem atingidas, tudo em um curtíssimo espaço de tempo.</p> <p>Percebi uma melhora significativa em algumas características</p> |

| | |
|----------------|---|
| | <p>da turma como um todos, principalmente, o relacionado à entrega das atividades, pois, muitas vezes, antes de reunir os alunos em grupos estruturados, grande maioria deles não entregavam as tarefas e com esse método o negócio melhorou e muito.</p> |
| Professor(a) I | <p>Tenho a consciência que não implementei como deveria ser. Mas, fiz o trabalho da história de vida, o que me deixou muito chocado(a) com a realidade vivenciada por grande parte dos alunos. Entender porque um estudante que eu tinha profunda aversão fazia certas coisas em sala de aula foi primordial para que eu visse que esse método de conhecer a realidade do outro é importante para se buscar alterar os nossos próprios procedimentos em relação a eles.</p> <p>Busquei dividir os alunos em grupos, nos moldes explicados na formação e passei a realizar em cada atividade um contrato de cooperação, juntamente com a meta a ser alcançada.</p> <p>Sei que o trabalho realizado não foi o desejado, mas foi importante para me fazer crer que no ano de 2023 posso fazer melhor e com um planejamento mais detalhado, pois o material que nos foi dado é riquíssimo e vai nos ajudar numa implantação mais precisa.</p> |
| Professor(a) J | <p>Implantar na íntegra não implantei, mas fiz o básico que foi um sucesso. Conheci melhor a realidade de meus alunos através da dinâmica da história de vida e percebi o quão dura é a realidade de muitos que estão na sala de aula. Utilizei a divisão da turma em grupos de até 5 alunos, de forma a fazer com que eles também se conhecessem melhor, mas principalmente para aqueles que dominam mais os conteúdos matemáticos, pudesse repassar os seus conhecimentos, com o seu jeito próprio de falar para os seus pares. O contrato de cooperação era realizado em todas as atividades e a meta coletiva e individual foi estabelecida.</p> <p>Me surpreendeu que os alunos acharam interessante a</p> |

| |
|---|
| dinâmica da apresentação das atividades, pois aqueles mais “fraquinhos” no domínio da matemática básica passaram a ser foco da atenção daqueles com melhor conhecimento, pois, conforme aprendido, se a meta coletiva não foi alcançada o grupo fracassa. |
|---|

FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

Dos(as) oito professores(as) que responderam ao quesito dezessete, se percebe que fizeram uma imersão na metodologia de aprendizagem em grupos cooperativos, principalmente no que concerne ao conhecimento da realidade de seus alunos. Criaram empatia e fizeram com que a sua sala de aula passasse a ter um clima favorável para o desenvolvimento da aprendizagem.

As interações da dinâmica da história de vida, conforme comenta Casassus (2019, p. 214):

[...] são plenas de conteúdo emocional. Na vida diária das escolas, as emoções envolvidas na relação professor-aluno podem ser agradáveis para ambas as partes e algumas vezes o são, tornando a convivência harmoniosa e permitindo que todos se sintam parte de algo em que se pode crescer.

Um dos objetivos da dinâmica da contação da história de vida é o de estabelecer relações positivas entre os atores do processo educativo, com o intuito de fazer com que a aprendizagem da turma com um todo atinja um nível de proficiência muito maior que aquele do ensino tradicional, indo muito além da utilização de técnicas metodológicas para que os estudantes possam aprender consistentemente.

Tabela 24 - Resposta da pergunta 18: A escola dá suporte a você com relação a materiais; apoio pedagógico; apoio em relação a problemas pontuais em sua sala de aula. Descreva sucintamente.

| PROFESSOR(A) | RESPOSTA |
|----------------|---|
| Professor(a) A | Não tenho o que me queixar do apoio dado pelo grupo gestor da escola como um todo. o maior problema que ao meu ver existe na escola com relação aos alunos é a falta de |

| | |
|-----------------|--|
| | acompanhamento dos pais e, apesar de serem apenas duas pessoas que compõem o núcleo gestor, elas se desdobram para resolver os problemas inerentes ao administrativo e ao pedagógico. O apoio pedagógico é constante, fato esse que trouxeram essa formação em aprendizagem cooperativa que serviu muito nesse segundo semestre e vai servir mais ainda em 2023. Com relação a materiais a escola tem, mas poderia ter mais, mas, na era “Bolsonaro” a educação sofreu demais. No geral, o apoio dado a todos os docentes é irrestrito. |
| Professor(a) B | A gestão administrativa e pedagógica da escola é maravilhosa. Os problemas até então existente são com relação à aprendizagem de grande maioria dos alunos e indisciplina de uma pequena parcela em face do pouco limite dado pelas famílias em face da falta de estrutura. Com relação a aprendizagem, a gestão pedagógica busca todos os meios disponíveis para nos ajudar a contornar esse problema. Com relação à indisciplina a formação com a dinâmica da história de vida nos deu um norte para entender porque ela acontece e como buscar a sua solução |
| Professor(a) C | Não vejo problemas gritantes na escola e os mínimos que existem são sanados pelas diretoras. O suporte ao professor é total no que concerne ao pedagógico, agora, com relação a materiais os recursos são escassos e às vezes falta alguma coisa, mas nada que não se possa contornar. |
| Professor(a) E. | A direção da escola dá todo o apoio pedagógico e administrativo no sentido de atender a todas as necessidades, desde que esteja ao seu alcance, dos professores e dos alunos. o grande problema que ainda vejo na escola é a indisciplina, muito em face do bairro violento em que a escola está instalada e também pela falta de acompanhamento dos pais e responsáveis dos alunos em relação à aprendizagem dessas crianças e adolescentes. |
| Professor(a) F | A diretora e a coordenadora pedagógica dão a assistência |

| | |
|----------------|--|
| | <p>necessária para o bom andamento das atividades escolares, seja administrativo, seja pedagógico. A escola tem problemas, como toda e qualquer instituição, contudo, são pontuais e são resolvidos à medida que aparecem. Qualquer problema em sala de aula o professor tem autonomia para a sua resolução e quando não consegue resolver, é feita pela direção. A indisciplina e a pouco acompanhamento dos pais são os problemas mais recorrentes na escola e este último afeta todas as salas de aula, haja vista que a aprendizagem é pífia e os professores prejudicando os estudantes com maior bagagem de conhecimento</p> |
| Professor(a) H | <p>Não há problemas que atrapalhem o andamento das atividades escolar. Os materiais são adequados. O que vejo é que falta ações da secretaria de educação junto a comunidade escolar, pois a direção faz aquilo que está ao seu alcance para resolver os problemas. Apenas formar na teoria não é suficiente, é necessário prática como essas formações sobre aprendizagem cooperativa que houve e que não foi iniciativa do município.</p> |
| Professor(a) I | <p>Estamos bem servidos de material humano e didático. A escola não possui problemas que não possam ser resolvidos, é uma escola situada em um dos bairros mais violentos de Juazeiro do Norte que atende a uma clientela paupérrima, cujos alunos possuem pouco acompanhamento de seus familiares em seu dia a dia o que ocasiona uma péssima aprendizagem em face da não realização das atividades necessárias para que a turma cresça em conteúdo, prejudicando significativamente uma considerável parcela de alunos que querem algo na vida.</p> |
| Professor(a) J | <p>Vejo as diretoras com muito boa vontade em ajudar os professores naquilo que lhes é possível. A escola conta com um acervo de material de qualidade e em quantidade suficiente para nos atender. O núcleo gestor busca resolver</p> |

| |
|--|
| todos os problemas que aparecem prontamente de forma a não deixar que aumentem. Precisa sim, um acompanhamento melhor da secretaria de educação de forma a buscar dar mais subsídios aos professores em formações menos teóricas e mais práticas como essa da aprendizagem cooperativa que foi iniciativa do professor Cicefran e assim conseguiremos fazer com que os nossos alunos aprendam melhor e mais. |
|--|

FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

Os professores da escola público alvo reconhecem a qualidade da direção da instituição e nas respostas ao quesito dezoito elencam dois motivos principais que afetam a escola como um todo e podem ser considerados problemas a serem resolvidos: a violência e a falta de acompanhamento dos pais e responsáveis na vida escolar de seus filhos(as), cuja solução está, aos olhos dos professores, longe de ser alcançada sem uma intervenção maior por parte da própria municipalidade.

Não obstante às queixas dos professores, se sugeriu à gestão escolar a verificar junto a secretaria de educação do município a possibilidade de realização de uma formação, com pessoas especializadas sobre as práticas restaurativas. Nesse sentido, BRASIL (2014, p. 21) comenta que:

Os princípios e valores das práticas restaurativas têm se revelado importantes nas escolas para criar uma cultura de diálogo, de respeito mútuo e de paz. É importante ressaltar que elas não são soluções para todos os problemas, mas são ferramentas úteis a possibilitar uma melhoria nos relacionamentos de forma a alterar os seguintes paradigmas [...].

As práticas restaurativas devem ter como foco os pais/responsáveis dos estudantes com maiores índices de episódios de indisciplina e aqueles que não se sentem acolhido pelos seus familiares e face da falta de acompanhamento diário da sua vida escolar e dessa forma, podem não solucionar todos os conflitos e problemas na escola e em suas casas, mas irá dar uma ajuda na solução desses problemas e conseqüente melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 25 - Resposta da pergunta 19: Com relação à metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos, quais foram os principais desafios de trabalhar com ela?

| PROFESSOR(A) | RESPOSTA |
|----------------|---|
| Professor(a) A | <p>Como disse anteriormente não implementei o método a íntegra, mas os maiores desafios que encontrei para iniciar a formação de grupos estruturado conforme foi nos repassado pelo formador foi o nível de conhecimento entre os alunos que eram muito diferentes e a cultura individualista e competitiva que os alunos estavam inseridos. Além disso, o nível de conversa nos grupos era grande e as vezes atrapalhava os outros grupos em virtude das discussões acerca da resolução da atividade, que, graças a Deus, foi diminuindo com o tempo quando os alunos começaram a se acostumar com o trabalho.</p> |
| Professor(a) B | <p>Acho que a maior dificuldade que encontrei foi fazer a divisão dos alunos em grupos, pois eles tinham uma predileção por fazer trabalhos com determinados colegas e pelo fato da diferença dos níveis de conhecimento em relação aos conteúdos, onde, aqueles que detinham maior conhecimento eram muito poucos para poder estar dividido em todos os grupos.</p> <p>Outro fator problemático foi o individualismo inicial, haja vista que aqueles que tinham um melhor conhecimento não compartilhavam no início as suas resoluções com os outros membros do grupo e isso só mudou quando na resolução da atividade os membros menos preparados eram sorteados para apresentar uma questão ou o trabalho e não o faziam a contento. Os alunos começaram a perceber que se não se ajudassem entre si iriam se “ferrar” com relação às notas.</p> <p>Os pais e responsáveis de alunos foi também uma pequena pedra no sapato, porque reclamavam demais junto a direção da escola e junto a mim em face da forma que eu havia escolhido para avaliar os(as) meninos(as), mas com o tempo</p> |

| | |
|-----------------|--|
| | <p>foi se ajeitando.</p> <p>Um outro ponto dificultoso foi o de ensinar as competências sociais de forma que eles pudessem compreender e executar, contudo, considero que, mesmo minimamente, estou no caminho certo e em 2023 conseguirei dar continuidade a esse trabalho que me encantou.</p> |
| Professor(a) C | <p>Não considero dificuldade, mas um desafio. Implementar uma metodologia do zero em um ano letivo que já passou da metade, com o intuito de buscar uma melhor aprendizagem dos estudantes foi desafiador, principalmente na formação dos grupos com componentes de ritmos diferentes, além de serem muito individualistas.</p> <p>A implementação inicial foi problemática que até pensei em desistir, mas tem aquele jargão “sou brasileiro e não desisto nunca” que me motivou a continuar.</p> <p>A sala de aula no início era um transtorno, pois tinha muito barulho. Depois que compreenderam o que era meta individual e coletiva e que as suas notas dependiam de uns ajudarem os outros, foi mais fácil dar continuidade ao trabalho.</p> <p>É tanto que hoje quando chego na sala de aula cuja a atividade será apresentada na frente, os grupos já se colocam em suas posições aguardando o comando.</p> |
| Professor(a) E. | <p>O individualismo da turma foi o maior complicador para colocar em prática, mesmo que minimamente o método mostrado nas formações.</p> <p>Mas são foi só isso. A turma que decidi trabalhar com a metodologia dos grupos é constituída, ao meu ver e sentir, por alunos “fracos” de conhecimento no conteúdo da disciplina o que dificultou e muito a formação dos grupos, mais na medida do possível e adaptando os conteúdos às suas realidades foi possível implementar o trabalho e instituindo as metas individuais e coletiva e por isso se conseguiu melhorar, mesmo que muito pouco, o rendimento da turma.</p> |

| | |
|----------------|--|
| | <p>Tive também problemas com reclamações dos pais que achavam injusto a forma que estava sendo feito o trabalho, pois seus filhos, segundo eles, estavam sendo prejudicados.</p> <p>Inclusive o que considero de maior ganho foi a melhora na responsabilidade individual de cada um deles com relação a entrega das atividades e resolução dos trabalhos na frente dos colegas sem o receio de serem criticados.</p> |
| Professor(a) F | <p>Rapaz, pense numa dor de cabeça que deu fazer a montagem dos grupos e colocar eles para trabalharem de forma coletiva e não individual.</p> <p>O ritmo de domínio de conteúdos da minha turma como um todo é muito diferente e a montagem dos grupos deu uma certa dor de cabeça pois não temos muitos alunos que dominam o conteúdo de matemática, tenho sim aqueles que não dominam de jeito nenhum.</p> <p>Mas, depois de conhecer as suas realidades, adaptei a forma das aulas expositivas com um conteúdo mais mastigado e aqueles alunos que tinham uma maior facilidade em compreender a matéria ensinada começaram a dar as suas parcelas de contribuição nos grupos e ajudar aqueles que menos dominavam.</p> <p>Porém, muitas vezes, a individualidade atrapalhava fazendo com que o grupo desandasse e eles compreenderam isso quando começaram a tomar “bombas” nas apresentações de questões, pois nem sempre aquele que mais sabia era o sorteado para apresentar o trabalho.</p> <p>Além disso tomei o cuidado de sempre que passava trabalho para ser realizado em sala, de dar questões diferentes para os alunos como método de fazer com que os colegas ajudassem aquele que tivesse maior dificuldade, pois se a questão não fosse feita a meta coletiva não seria cumprida e isso fez com que determinadas competências e habilidades fossem incorporadas naturalmente.</p> |

| | |
|----------------|--|
| | <p>O ensino das competências sociais também foi bem problemático, em virtude do individualismo de cada um dos estudantes, mas consegui, mesmo que minimamente repassar e fazer com que eles assimilassem, é tanto que há um respeito mútuo entre os alunos, tanto no momento em que estão nos grupos resolvendo as questões, quanto nas apresentações</p> |
| Professor(a) H | <p>Formar os grupos e ensiná-los a trabalhar coletivamente foi a maior dificuldade que encontrei. Os alunos são muito individualistas e possuem um ritmo de compreensão dos conteúdos bem diferentes uns dos outros e isso dificultou muito, pois nem sempre consegui colocar alunos “bons” em todos os grupos.</p> |
| Professor(a) I | <p>Senti vontade de correr doido(a) no início. Quando lembro faço é rir. A formação dos grupos foi o ponto mais complicado, somado às conversas deles na realização das atividades e do individualismo competitivo de cada um deles.</p> <p>Outro ponto foi a dificuldade de eles compreenderem que eram uma equipe e não um amontoado de pessoas ao redor de mesas. Ficou patente para eles a necessidade de se ajudarem nas primeiras “trombas” que tomaram nas atividades coletivas, pois, se o individual não estava feito, o barco fatalmente naufragaria e isso seria responsabilidade de todos, como aconteceu no início.</p> <p>Um mês depois parece que a ficha caiu e os alunos começaram a perceber que a dinâmica havia mudado e se eles não mudassem iriam ter sérios problemas com as notas bimestrais. Costumo pronunciar aquela máxima “antes tarde do que nunca” e isso aconteceu. Hoje estão acostumados com o método e graças ao nosso bom Deus está dando muito certo. Espero repetir isso no ano que vem.</p> |
| Professor(a) J | <p>Acho que todos nós que aplicamos esse método em sala de aula tivemos os mesmos problemas, pois conversando com outros colegas as mesmas dificuldades que tive no início me</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>foram relatadas.</p> <p>Dificuldade na formação dos grupos e a tardia compreensão que eles tinham uma meta coletiva a ser cumprida na realização das atividades, sem contar o barulho no início do trabalho.</p> <p>Tá surtindo efeito, percebi uma melhora em muitas variáveis. Mas a implantação é difícil e se não houver persistência se desiste.</p> |
|--|--|

FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

O relato dos professores nas respostas a esse quesito versa praticamente em cima de duas dificuldades principais na utilização da metodologia da aprendizagem em grupo cooperativos: a formação dos grupos em face dos níveis acadêmicos dos estudantes serem diferentes e o individualismo dos alunos. nesse sentido Monereo e Gisbert (2019, p. 17-18) citando Lobato (2018) elencam algumas dificuldades na implantação da metodologia que corroboram com o que foi respondido pelos professores:

Em nosso contexto atual, Lobato (1988) apresenta como possíveis dificuldades:

- **Os ritmos e níveis acadêmicos.**
- **O individualismo dos alunos.**
- A falta de preparação e de apoio dos professores.
- A dificuldade de avaliação.
- A mentalidade das famílias, interessadas apenas em determinadas aprendizagens. **[destaque nosso]**

Se percebe que os dez docentes que participaram de todas as formações chegaram a conclusões de dificuldades muito semelhantes, onde, pelo menos 80% (oitenta por cento) deles citaram os mesmos problemas destacados no parágrafo anterior mencionado pelos autores.

Tabela 26 - Respostas das perguntas 20; 21 e 22: Quais foram os benefícios pedagógicos em se trabalhar com a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos? Quais foram os benefícios gerais em se trabalhar com a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos? Quais foram os principais resultados em relação à aprendizagem de seus alunos, dessa turma, ao utilizar a metodologia da

aprendizagem em grupos cooperativos? Houve melhoria na aprendizagem? Houve melhoria na responsabilidade individual? Que outros fatores melhoraram ou não durante e após a utilização do método cooperativo?

| PROFESSOR(A) | RESPOSTAS |
|-----------------|--|
| Professor(a) A | No meu sentir, o principal foi a melhora da aprendizagem. Mas fora isso despertou nos alunos uma maior responsabilidade com as atividades escolares; diminuiu a indisciplina e aumentou a interação entre todos eles, que antes era restrita à setores específicos: frente e fundão, onde os do meio ficavam isolados. |
| Professor(a) B | Sem dúvida nenhuma a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem dos alunos. Mas ressalto que houve uma considerável melhora na disciplina da turma e na entrega das atividades individuais no prazo estabelecido. |
| Professor(a) C | <p>Hoje vejo como foi importante participar de todas as formações, pois, consegui, nesse tempo mínimo, uma melhora significativa no rendimento de meus alunos e por consequência nas suas aprendizagens.</p> <p>O trabalho coletivo com o ensino de algumas competências sociais, tipo, deixar o outro falar e não lhe criticar pela fala, melhorou a interação entre eles que antes era restrita aos “mais chegados”.</p> <p>O contato com os pais foi outro benefício que colocar em prática o método trouxe, mesmo que não inteiramente em virtude da falta de tempo.</p> |
| Professor(a) E. | Senti uma ligeira melhora nas notas e na aprendizagem. Mas também verifiquei uma melhora no coletivo da sala e na disciplina e na responsabilidade dos alunos |
| Professor(a) F | Não sei se é momentâneo, mas trouxe a melhora do ensino e da aprendizagem, da disciplina, da interação entre todos e da responsabilidade com as atividades escolares, sem contar uma maior presença dos pais na escola e principalmente na |

| | |
|----------------|--|
| | <p>minha sala, pois, agora quando os bilhetinhos iam no outro dia estão aqui.</p> |
| Professor(a) H | <p>A replicação do aprendido nas formações me possibilitou conhecer melhor a minha turma de alunos e acontecer um fato que há muito eu buscava que era fazer com que alguns alunos aprendessem consistentemente o conteúdo de minha disciplina desde o sexto ano. O agrupamento dos alunos de forma diversa proporcionou uma melhora na aprendizagem de vários deles que eu considerava acima de críticos e já estava desesperada porque não sabia o que fazer.</p> <p>Além disso, trouxe a família para a escola, o que fez com que muitos alunos passassem a ter uma maior responsabilidade consigo mesmo e com os outros.</p> <p>A dinâmica do ensino recíproco repassada pelo professor Cicefran foi primordial para que houvesse uma maior interação entre os alunos e o desenvolvimento de habilidades que eles possuíam mas não usavam, além da responsabilidade individual de cada um completar a sua tarefa, cumprindo assim a meta estabelecida pela atividade coletiva.</p> |
| Professor(a) I | <p>A aprendizagem aflorou significativamente. Se acabou aquele mecanicismo de fazer atividade somente por notas. As avaliações passaram a ser diagnósticas e formativas e somente por último, para cumprir uma determinação do sistema somativa.</p> <p>A indisciplina quase que desapareceu por completo e a responsabilidade de cada um em entregar o seu trabalho foi mais uma das vantagens da utilização do método.</p> <p>Sem contar que houve um aumento na presença dos pais na escola para saber como andam os seus filhos, pois, depois que fiz a dinâmica da contação da história de vida, detectei muitos problemas que deveriam ser compartilhados com os pais e responsáveis e com a escola para que se pudesse tomar providências e buscar a sua solução, inclusive com a</p> |

| | |
|----------------|--|
| | <p>ajuda de profissionais.</p> <p>Pretendo em 2023 continuar com esse trabalho e espero a ajuda do formador nesse sentido.</p> |
| Professor(a) J | <p>Individualmente o trabalho com esse método foi extremamente benéfico para os estudantes, pois se verificou uma melhoria no processo de aprendizagem deles. Antes, um aluno que sequer conseguia resolver um problema matemático de uma equação simples do segundo grau, passou a resolver problemas mais complexos com a ajuda de colegas que dominavam o conteúdo mais que ele.</p> <p>Coletivamente, mostrou que os professores não falam a linguagem dos alunos e eles aprendem muito mais quando explicados os conteúdos pelos seus colegas.</p> <p>No geral, houve a melhoria de muita coisa: disciplina, responsabilidade na realização das atividades, presença dos pais na escola; utilização do celular em sala de aula so para trabalhos escolares.</p> <p>No geral fiquei surpreso, pois não acreditava no método, mas resolvi replicar. Não acreditava porque era muita coisa boa repassada e a gente sabe que a realidade é diferente.</p> <p>Quando o professor mostrou a realidade da escola de Pentecoste, a que utiliza esse método me deu vontade de colocar em prática e por isso o fiz. Foi proveitoso e vou ver a possibilidade de colocar em prática nas minhas turmas aqui e em outra escola que leciono, mas, o grande problema, é que se tem que planejar muito bem e não ter medo de ter trabalho.</p> <p>O ponto negativo que vejo foi o aumento do barulho em sala de aula, mas contornável, até porque esse barulho é referente aos debates para a resolução da atividade.</p> |

FONTE: Questionário aplicado aos professores antes e após as formações

Os professores que responderam a esses quesitos foram unânimes em suas colocações acerca dos benefícios trazidos pela metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos nas salas de aula que eles replicaram, mostrando

claramente que houve melhoria na aprendizagem, na disciplina, na responsabilidade individual na entrega das atividades e por consequência na coletiva; e na maior presença dos pais na escola para fazer o acompanhamento de seus filhos.

Não foi objetivo desse estudo fazer aferição de notas dos estudantes da escola público alvo, contudo, o(a) professor(a) “H” compartilhou na última formação um levantamento diagnóstico de notas da disciplina que leciona e se achou importante trazer aqui para ilustrar.

Importante informar que as notas aferidas ilustram o período da implantação do método cooperativo em comparação com o que se denomina de período comum, contudo, o(a) próprio professor esclareceu que os diagnósticos utilizados no período em que implantou o método, ou seja, no segundo semestre letivo, foram diferentes do período em que avaliava apenas com trabalhos e provas mensais e bimestrais, mas para demonstração do bom aproveitamento da metodologia é válido e nesse sentido Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 53) estabelecem a diferença:

Diagnóstico e avaliação estão tão interligados que é difícil separá-los. Mas, normalmente, diagnosticar significa coletar dados para fazer um julgamento, e avaliar é julgar o valor de algo com base nos dados coletados. O diagnóstico não implica atribuição de qualificações. O professor pode diagnosticar sem fazer uma avaliação, mas não pode avaliar sem ter feito um diagnóstico.

Perguntado sobre os critérios utilizados para aferição das médias bimestrais após a replicação do método cooperativo, o professor “H” comentou que utilizou os seguintes critérios diagnósticos para fechar as médias do 3.º e 4.º bimestres: 1. Disciplina; 2. Entrega de trabalhos e atividades individuais ao grupo quando das atividades coletivas; 3. Entrega de trabalhos totalmente individuais; 4. Entrega das atividades coletivas pelo grupo e apresentação mediante sorteio; avaliação mensal individual; avaliação bimestral individual.

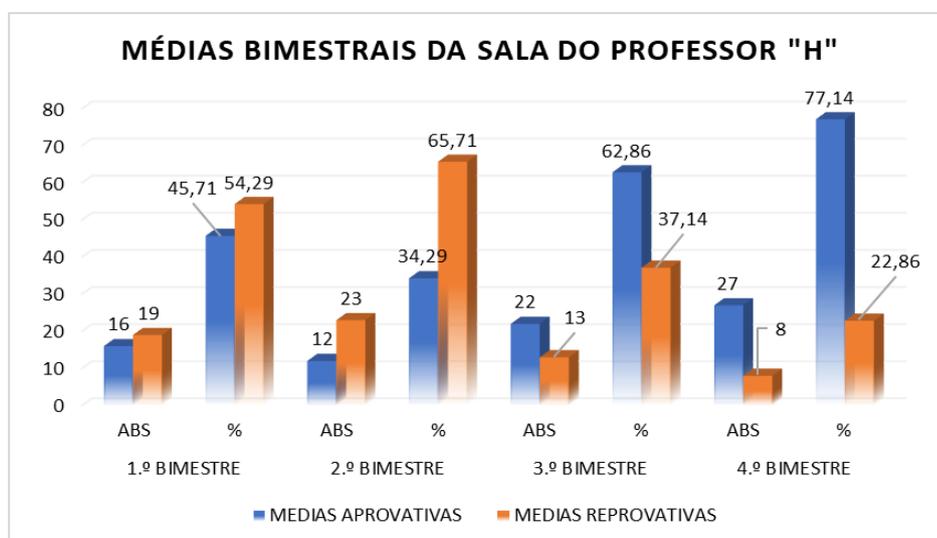
Tabela 27 – Quantitativo absoluto e percentual de alunos com médias bimestrais aprovativas e reprovativas da turma do Professor(a) “H” cuja metodologia da aprendizagem cooperativa foi replicada.

| BIMESTRES | VALORES | MEDIAS APROVATIVAS | MEDIAS REPROVATIVAS |
|-----------|---------|--------------------|---------------------|
|-----------|---------|--------------------|---------------------|

| | | | |
|--------------|-----|-------|-------|
| 1.º BIMESTRE | ABS | 16 | 19 |
| | % | 45,71 | 54,29 |
| 2.º BIMESTRE | ABS | 12 | 23 |
| | % | 34,29 | 65,71 |
| 3.º BIMESTRE | ABS | 22 | 13 |
| | % | 62,86 | 37,14 |
| 4.º BIMESTRE | ABS | 27 | 8 |
| | % | 77,14 | 22,86 |

FONTE: SIGE⁸ ESCOLA – Secretaria da Escola Jerônimo Freire dos Santos

GRÁFICO 12 - Quantitativo absoluto e percentual de alunos com médias bimestrais aprovativas e reprovativas da turma do Professor(a) "H" cuja metodologia da aprendizagem cooperativa foi replicada.



FONTE: SIGE ESCOLA – Secretaria da Escola Jerônimo Freire dos Santos

Se percebe, apesar de não ser o objetivo desse estudo a aferição de médias dos alunos, que pelo entendimento do(a) professor(a) "H", como de todos os outros participantes das formações, da primeira até a última, que a replicação, mesmo que não na íntegra, da metodologia em grupos cooperativos houve considerável melhora em algumas variáveis e tal entendimento corrobora com muitos outros estudos que tiveram como função a aferição de conceitos e notas.

⁸ Sistema de Gestão da Escola. Sistema integrado do Governo do Estado do Ceará que permite armazenamento das informações de todos os alunos da educação básica

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado objetivando realizar quatro formações sobre a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos com professores dos anos finais do ensino fundamental da Escola de Ensino Fundamental Jerônimo Freire dos Santos com o intuito de subsidiá-los na replicação do método em suas salas de aula.

Na Europa a aprendizagem cooperativa possui duas grandes escolas que possuem a função de estudá-la e replicar os seus métodos que são: a cooperação como uma meta educacional e a Cooperação como meio de se adquirir o aprendizado. Essas duas linhas de trabalho têm como base fazer com que a metodologia da aprendizagem cooperativa chegue a um objetivo comum, que, através do ensino das habilidades sociais, os estudantes que estão sob a utilização desse método consigam interagir com seus pares com o intuito do desenvolvimento de competências e habilidades próprias, sendo o professor a pessoa responsável por conduzir esse processo.

Não se buscou com este trabalho fazer conclusões sobre os métodos utilizados pelos professores para o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares e sim subsidiar os(as) docentes da EEF Jerônimo Freire dos Santos sobre a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos, com o intuito de oferecer apoio metodológico para a sua utilização em suas salas de aulas, cujo método, já testado em outras instituições, por outros pesquisadores, se mostrou excelente para ser replicado, cujos resultados demonstraram uma melhoria na aprendizagem dos estudantes e em outras variáveis.

Esse método busca levar os estudantes a aperfeiçoar sua aprendizagem pois são os(as) seus(a) próprios colegas que ajudam a compreenderem os conteúdos escolares passados em sala de aula, onde, o professor é a pessoa responsável pela condução desse trabalho, instruindo-os e esclarecendo as dúvidas que possuem em relação àquilo que seus colegas de grupo não conseguem esclarecer.

O sistema educacional brasileiro passou por momentos muito ruins devido a pandemia da COVID-19, cujas ações para que os estudantes continuassem tendo aulas teve a tecnologia como aliada, contudo, grande maioria dos alunos e professores não detinham de condições para estarem conectados diariamente em

face de problemas diversos, cujo um estudo da Universidade Federal de Minas Gerais foi primordial para demonstrar o retrocesso que vivemos nos últimos dois anos em relação à aprendizagem.

Na primeira parte deste estudo se procurou descrever, na introdução, todo o trabalho que seria realizado, inclusive fazendo uma breve descrição de tudo o que foi realizado na etapa de execução da pesquisa, de modo a fazer com que o leitor compreenda o que irá encontrar de subsídios para futuros estudos.

Na segunda parte desse trabalho se descreveu os objetivos propostos para a realização da pesquisa que, inclusive, foram realizados integralmente conforme proposto e dentro do prazo estabelecido, apesar de alguns problemas pontuais que não interferiram na aplicação do trabalho.

Na fundamentação teórica, terceira parte do estudo, foi realizada uma análise dos problemas criados pela pandemia do novo coronavírus nos sistemas educacionais cearense e brasileiro, baseado em um estudo realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais.

Na mesma toada, se descreveu os impactos da COVID na rede pública de Juazeiro do Norte e principalmente na Escola Jerônimo Freire dos Santos, cujos estudantes sofreram muito tais impactos, principalmente por serem residentes em uma comunidade pobre, violenta e que tinha a escola como um local de enfrentamento de muitos dos problemas sociais acometidos em suas vidas.

Dando continuidade a esse capítulo nos atemos a conceituar a metodologia da aprendizagem cooperativa, fazendo uma descrição detalhada de sua história no mundo e no Estado do Ceará, fazendo alusão ao Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), primeira iniciativa de trabalho com essa metodologia e sobre a Escola Estadual de Ensino Profissional Alan Pinho Tabosa, que utiliza a aprendizagem cooperativa e solidária como metodologia em todas as suas disciplinas.

Indo um pouco mais além, foi mostrado os principais conceitos do que vem a ser aprendizagem cooperativa, cujas definições foram estabelecidas pelos principais estudiosos desse método, bem como foi feito um amplo estudo sobre essa metodologia de forma a subsidiar todos aqueles que quiserem e tiverem o interesse de conhecer a cooperação voltada para a escola. Se pode verificar que os dois

primeiros pontos dos objetivos específicos foram cumpridos a contento e se encontram devidamente dispostos nesse estudo.

O último ponto dos objetivos específicos foi a pesquisa em si, ou seja, a descrição do trabalho realizado e as respostas dadas pelos professores aos instrumentais aplicados. Então, diante disso se pode afirmar que objetivo geral e específicos foram cumpridos integralmente.

A aprendizagem cooperativa se dá através de uma série de ações teóricas que buscam melhorar o ensino e a aprendizagem, cuja formação de grupos estruturados é pressuposto primordial para o sucesso do trabalho, pois, seria inviável trabalhar com esse método sem essa formação, pois são nos agrupamentos de estudantes que surgem a interação entre aqueles que dominam os conteúdos das disciplinas com aqueles que tem pouco conhecimento desses conteúdos.

Dez professores participaram de todas as quatro formações por livre e espontânea vontade, haja vista que, inicialmente se previa a participação de todos os trinta e dois professores da Escola Jerônimo Freire dos Santos, o que não se configurou, haja vista que, por motivos diversos deixaram de participar de uma ou mais formações, impedindo dessa forma a tabulação de suas respostas.

Em três formações foram trabalhadas oficinas diferentes sobre a metodologia da aprendizagem cooperativa e a quarta formação foi continuidade da terceira, haja vista essa ser uma das mais importantes e o material a ser apresentado era muito amplo e não daria tempo de fazer em um único momento.

O que se verificou na aplicação do material sobre a metodologia da aprendizagem cooperativa e tal fato está disposto nas respostas dos docentes aos instrumentais, é que eles(a) não tinham o menor conhecimento desse método e como trabalha-lo em sala de aula. Contudo, tal fato não dificultou o trabalho. Ao contrário, fez foi facilitar, haja vista que pode se comparar os professores a um papel em branco, onde dá para se escrever uma nova história nele e as formações foram novas histórias escritas em suas vidas profissionais.

O primeiro grande tabu, foi o convencimento a contarem as suas histórias de vida aos seus pares, pois, somente dessa forma, eles conseguiriam enxergar uma das características do método cooperativo que é o da empatia com o outro. Conhecer a realidade dos alunos é primordial para que haja uma mudança na forma de se lidar com eles e entender, porque muitas vezes determinadas ações são ou não são praticadas em sala de aula.

A convivência com pessoas que não se tem afinidade é importante para o crescimento profissional e a transformação de cidadãos comprometidos com o outro, contudo, conhecer minimamente esses indivíduos se faz necessário para que se possa entender a sua realidade e o porquê de determinadas ações que muitas vezes não se concorde com elas e os professores que participaram da primeira formação sentiram na pele essa experiência.

A formação de grupos estruturados com os professores e a replicação de conceitos, métodos, elementos, fundamentos e os tipos de grupos de aprendizagem cooperativa foi fundamental para que compreendessem *in loco* como se dá o trabalho e somado à dinâmica da contação de história de vida, foi proporcionado os subsídios necessários para iniciar o trabalho daqueles que tivesse interesse de replicar, que seria posteriormente complementado com as outras formações e oficinas.

Os irmãos Johnsons e Edith Holubec em sua obra, o aprendizado cooperativo na aula, demonstram a necessidade de que no trabalho com o método, no momento explicação teórica do que vem a ser a aprendizagem cooperativa, os agrupamentos já devem estar formados para que eles já comecem a experimentar a metodologia *in loco* e a se acostumar com o novo formato da aula. Tal ação foi praticada com os professores para que eles pudessem passar pela mesma experiência que seus alunos irão passar caso decidisse replicar o método em suas salas de aula.

A aprendizagem cooperativa possui apesar de parecer recente, não é há mais ou menos quatrocentos anos já existiam indivíduos que mostravam os benefícios que ela poderia trazer para estudantes e, a participação de professores em uma dinâmica de grupo, principalmente de áreas diferentes, mostraria a estes o quanto é benéfica a sua utilização. Pois, quando duas pessoas que possuem a mesma forma de se comunicar ensina a outro, aquele que está recebendo as informações aprenderá mais facilmente, em virtude de os seus linguajares serem extremamente semelhantes.

Tal dinâmica foi realizada, quando se colocou docentes de diferentes áreas e se colocou questões para serem resolvidas em diferentes disciplinas, onde, os de áreas semelhantes conseguiam resolver, mas os que eram de áreas diferentes não e como meta coletiva aqueles que dominavam os conteúdos deveriam explicar a seus colegas que não dominavam para que pudessem resolver

a questão para todos na frente. Tal dinâmica mostrou mais uma vez os benefícios do método cooperativa, contudo, em contrapartida, também, mais uma vez, se verificou que eles não conheciam a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos.

As formações com a metodologia da aprendizagem cooperativa na Escola Jerônimo Freire junto aos professores deram a eles novos subsídios para a dinâmica da sala de aula, pois, inicialmente, se pensava que os(as) professores(as) conheciam tal método e não foi isso que se verificou. Se foi um pouco mais além com esse estudo, haja vista que se pensava em apenas dar a ele um reforço na busca de uma melhor práxis pedagógica e a melhoria do processo de ensino e a aprendizagem para os estudantes.

Foi necessário se aprofundar nos conteúdos formativos; ir um pouco mais além dos instrumentais que foram entregues nos momentos formativos, foi necessário sugerir atividades com base nas leituras recomendadas para que eles pudessem, dentro de um contexto menor, reduzido a apenas uma turma, implementar o método com o intuito de uma melhoria de várias variáveis necessárias para que haja um aprendizado satisfatório.

Os docentes participantes das formações, após o trabalho realizado através de grupos estruturados, vivenciaram na construção das respostas à atividade coletiva de resolução de questões os chamados conflitos positivos, haja vista que, apesar da maturidade do grupo, não dominam ou não dominavam as competências sociais e foi necessário ensinar uma dessas habilidades necessárias para que o trabalho em grupo estruturado, dentro da metodologia da aprendizagem cooperativa, a vivenciem os conflitos.

Os grupos de professores(as) na solução da atividade coletiva, foi necessário intervir para que o conflito positivo não se transformasse em conflito negativo. Os irmãos Johnsons e Holubec mencionam exatamente essa necessidade, a de intervenção para que seja dadas novas instruções, fazer a revisão dos procedimentos e das estratégias que são adequadas para a realização do trabalho, sanar as dúvidas e ensinar as técnicas necessárias dessa habilidade para que o conflito seja o positivo, necessário para que os grupos possam concluir a atividade proposta.

Foi ensinado aos professores, que desconheciam completamente, as técnicas de vivências de conflito, antes da resolução completa da atividade proposta na primeira formação, haja vista que não teve tempo para a sua conclusão em face

das discussões que aconteceram nos grupos formados e se percebeu uma oportunidade para iniciar a formação de vivências de conflitos, cuja descrição já fora realizada no tópico 4.6

Um outro ponto a se considerar é que, os(as) professores(as) que participaram das formações, desconheciam o que vinha a ser a interdependência positiva e na terceira e quartas formações foi necessário se deter um pouco mais do que o necessário nessa habilidade que os estudantes devem dominar, se o professor quiser que as equipes formadas tenham sucesso na metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos.

Tais afirmações ficaram patentes no momento da resolução da tarefa coletiva em grupos, principalmente nas questões concernentes às competências sociais, haja vista que, das dez habilidades trabalhadas na primeira formação, no fechamento da oficina com essa atividade, não se viu em 100% (cem por cento) dos professores ativos na pesquisa a utilização de nenhuma das habilidades, bem como nos(as) outros(as) docentes que não se pode estudar em face da sua não participação na totalidade das formações

Quem quer trabalhar com a metodologia da aprendizagem cooperativa necessita ter conhecimento e trabalhar consigo mesmo essas competências sociais para que se dê exemplo e não se fique apenas naquela máxima “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. O exemplo parte de quem ensina e, ao final da última formação, respaldado com as respostas no instrumental aplicado após no fechamento da atividade coletiva e pela visualização da apresentação dos trabalhos, se pode afirmar que os(as) professores(as) que decidiram replicar têm condições de dar andamento a essa metodologia caminhando com as “próprias pernas”.

Nas formações, quando dos grupos formados, cada um(a) dos(as) professores(as) precisavam cumprir o seu papel de forma satisfatória e foi nas últimas atividades que se percebeu que, os(as) dez professores(as) estavam prontos(as) para a replicação da metodologia em suas salas de aula. Os pressupostos principais do método em grupo cooperativos concebidos, pelos irmãos Johnsons, já estavam dominando e, diga-se de passagem, com muita competência.

Aqueles que teorizaram a aprendizagem cooperativa denominam as características que os(as) docentes dominaram de interdependência social e de protagonismo estudantil, pois, após as formações de vivências de conflitos e de habilidades sociais, souberam dividir as responsabilidades, onde todos(as) tiveram a

iniciativa com o intuito de atingir os objetivos propostos pelo formador e que estes(a), como meta coletiva, aceitaram.

Os conflitos, na aprendizagem em grupos cooperativos, são positivos, seja em formações de professores(as) ou seja na replicação dessa metodologia em sala de aula, pois, aqueles que estão envolvidos no processo são e sempre serão os verdadeiros protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

E, para que exista a aprendizagem com o envolvimento do método cooperativo, se faz necessária a resolução das pendências internas e o que foi repassado nas formações de resolução de conflitos e das competências sociais é suficiente para se iniciar um trabalho de replicação do método nas salas de aula, mas é necessário que o professor vá um pouco mais além e busque mais subsídio, porque o primeiro passo já foi dado.

Não se pode olvidar que na metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos não existem características negativas que dificultarão ou impedirão andamento e desenvolvimento das atividades, contudo, cabe ao(a) professor(a) a sua resolução e os materiais e conteúdos repassados na formação das competências sociais pode lhes ajudar a contornar os problemas que poderão se apresentar no andamento do trabalho.

Nas formações, após a realização de cada ato planejado e baseado na literatura estudada, se pode afirmar que houve um desenvolvimento mais apurado da escuta ativa e do direito de se fazer ouvir e do dever de escutar os(as) outros(as) em opiniões divergentes à sua. Todas essas características foram se desenvolvendo à medida que as formações iam acontecendo, haja vista que, conforme afirmado anteriormente, os(as) professores(as), apesar da sua maturidade, tanto etária, quanto na “missão” docente, não detinham das competências necessárias para trabalharem na e com a metodologia da aprendizagem cooperativa.

As competências e habilidades necessárias para implantar o método em grupos cooperativos foi desenvolvida por todos(as) os(as) dez professores(as) que iniciaram e terminaram as formações, de forma que mesmo com andamento dos encontros, decidiram, se não na íntegra, irem implantando, em pelo menos uma se suas turmas. Importante ressaltar que foram orientados(as) a não o fazerem em mais de uma, em face da pouca experiência e do pouco tempo para que se trabalhe as competências básicas da metodologia, haja vista que se recomenda fazer sempre

ao início do ano letivo, para que o trabalho surta um efeito maior e fique para o ano vindouro.

Um ponto que se deve considerar é que o quantitativo de professores(as) para a pesquisa foi o adequado, contudo, o trabalho com a metodologia da aprendizagem cooperativa exige o mínimo de conhecimento de todos(as) os(as) outros(as) docentes, haja vista que, se um(a) implanta e outro não o faz, o estudante terá uma maior dificuldade em se habituar com a forma de trabalhar do(a) professor(a) que resolveu abraçar esse método.

Contudo, Santos, em seu estudo, já citado neste trabalho, afirmou que mesmo um(a) não implantando e outro(a) sim, os estudantes, quando do trabalho em grupo daquele que não utiliza o método tendem a formar agrupamentos com os mesmos colegas que têm trabalhado na forma cooperativa e tal fato é de extrema importância em virtude de eles(a), os(as) estudantes, já estarem adaptados à aprendizagem cooperativa.

Necessário observar que formar professores(as) dos anos finais da educação básica para trabalhar com a metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos é importante, haja vista que aqueles(a) que abraçam o processo visam uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem de suas turmas.

Carvalho (2019), também já citado neste trabalho, afirmou que o método cooperativo busca dar um maior preparo aos(à) estudantes no enfrentamento das dificuldades que podem vir a surgir em qualquer instante nas suas vidas, pois, em um mundo cuja competição é trivial, aqueles(a) que prezam o trabalho em grupo terão sucesso nas suas iniciativas e vários outros estudos podem confirmar tal afirmação.

O estudo mostrou que, apesar do total desconhecimento dos(as) professores(as) participantes das formações desconhecerem a metodologia da aprendizagem cooperativa, ela pode ser implementada com um relativo sucesso nos anos finais do ensino fundamental, independente do período, contudo, se recomenda que seja iniciada com tempo suficiente para que surta o efeito desejada.

Baseado nos instrumentais aplicados, nas respostas dos(as) professores(as) se pode afirmar que os resultados obtidos e verificados neste estudo mostram a viabilidade de formações para implantação da metodologia da aprendizagem em grupos cooperativos nos anos finais da educação básica,

contudo, implantar isoladamente dificultaria a adaptação dos(as) estudantes que aconteceria em um tempo um pouco maior.

Diante da nova base comum curricular, os(as) professores(as) que tiverem o comprometimento com a aprendizagem de suas turmas e quiserem fazer a diferença, podem e devem buscar esse método, haja vista, que irão fazer com que seus alunos desenvolvam competências e habilidades que levarão para o resto de suas vidas e melhorarão de forma consciente as suas aprendizagens que poderão ser aferidas mediante instrumentais avaliativos próprios, devidamente planejados para a visualizar tais variáveis.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, E. M. DE. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos**. A4 Diseños, 2.^a ed, Assunção – Paraguai, 2012.
- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- ANDRADE, C. N. R. **Aprendizagem Cooperativa Estudo com alunos do 3.ºCEB**. [dissertação]. Mestrado em Ciências da Universidade de Bragança. Bragança – Portugal. 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório de Desenvolvimento Mundial 2022**. Washington, DC: Word Bank, 2022. Banco Mundial
- BASTOS, P. M. DE S. **A aprendizagem cooperativa em alunos com Dificuldades de Aprendizagem**. [Dissertação]. Instituto Politécnico de Lisboa : Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa – Portugal, 2014.
- BRASIL. **Censo da Educação Básica: EDUCACENSO 2018**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília, 2019.
- BRASIL. **Diálogos e mediação de conflito nas escolas: Um guia prático para educadores**. Conselho Nacional do Ministério Público (CNPM). Brasília – DF, 2014. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/CSCCEAP/Di%C3%A1logos_e_Media%C3%A7%C3%A3o_de_Conflitos_nas_Escolas_-_Guia_Pr%C3%A1tico_para_Educadores.pdf> acesso em 04 fev. 2023.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, PISA, Resultados. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em 13 de novembro de 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>> Acesso em 20 out. 2022.
- BRASIL. **Trabalho docente em tempos de pandemia: Relatório técnico**. GESTRADO/UFMG, Belo Horizonte – MG, 2020. Disponível em<<https://www.docencia.net.br/post/relatorio-tecnico-ja-se-encontra-disponivel>> Acesso em 28/07/2022.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas

tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 141p.

BULMER, M. **Sociological research methods**. London: Macmillan, 1977.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A.. Superação das visões deformadas da ciência e da tecnologia: um requisito essencial para a renovação da educação científica. In: _____. (Orgs.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 37-70.

CARVALHO, C. S. **A Aprendizagem Cooperativa no Ensino da Matemática**. 1.^a ed : Appris, Curitiba, 2019.

CARVALHO, C. S. DE. e OLIVEIRA, L. A. DE. **LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA: A FORMA DO CONTEÚDO DE MATEMÁTICA NO PERÍODO DO MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA E APÓS OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE 1996**. Universidade Regional do Cariri (URCA). Unidade Descentralizada de Campos Sales. Curso de Matemática. II Semana da Matemática da URCA / UD Campos Sales. Campos Sales, 2016.

CARVALHO FILHO, J. E. C. Educação científica na perspectiva bachelardiana: ensino enquanto formação. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.8, n.1, p. 9-22, 2006.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Liber livro editora, Brasília – DF, 2009.

CEARÁ. Prefeitura Municipal de Juazeiro do Norte. **Juazeiro tem o maior número de alunos matriculados em 8 anos**. [artigo] Prefeitura Municipal de Juazeiro do Norte, 2021. Disponível em: <<https://www.juazeironorte.ce.gov.br/informa.php?id=24495#:~:text=S%C3%A3o%2034.147%20alunos%20matriculados.,matriculados%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202021.>> Acesso em 20 out. 2022;

CHASSOT, Á. I. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4. ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2006. 438 p.

COSTA, J. P. A. **Aprendizagem Cooperativa: presença ou ausência no ensino de artes visuais em Portugal?** [Dissertação de mestrado]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação. Lisboa, 2015. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/48584837.pdf>> Acesso em: 20 set. 2022

Cruz, A.T. e Zeichner, S. L. **COVID-19 em crianças: caracterização inicial da doença pediátrica** in: *Pediatrics: Official Journal of the american academy of Pediatrics*, EUA, 2020. Disponível em: <<https://pediatrics.aappublications.org/content/145/6/e20200834>> Acesso em: 21 set. 2022.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.T. e HOLUBEC, E. J. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Editorial Paidós SAICF, Quilmes – Argentina, 1999.

LOPES, J. e SILVA, H. S. **A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor**. Ed. Lidel : 2009, Lisboa – Portugal

MACHADO, N. J. **Educação: cidadania, projetos e valores**. Escrituras editora, São Paulo, 2016.

MAIA, F. N. DE O.; MARQUES, L. B.; BRUNATTI, C. C. R. M.; MORAIS, A. DE. **A aprendizagem cooperativa como recurso para a educação em valores sociomoraís na escola**. [artigo] SCHEME – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética. Volume 12 Número 2 – Ago-Dez/2020. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/11394>> Acesso em 09 nov. 2022

MONEREO, C. e GISBERT, D. D. **Tramas Procedimentos para a Aprendizagem Cooperativa**. Artmed : 2004, São Paulo.

MONTEIRO, R. P. SILVA. **A aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico** [Dissertação]. Universidade dos Açores : Departamento de Ciências e Educação, Ponta Delgada – Portugal, 2012.

MONTENEGRO, P. P. **Letramento científico: o despertar do conhecimento das ciências desde os anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

MORRIS, V. e TREITLER, V. B. **O estado racial da união: compreendendo raça e desigualdade racial nos Estados Unidos da América**. [artigo]. Universidade Federal da Bahia : **Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - Centro de Recursos Humanos**. Caderno CRH - Cad. CRH v. 32, n. 85 Salvador Jan/Abr. 2019. Disponível em <<https://www.scielo.br/i/ccrh/a/v3rPpfS74whKzwMGbrzV5Nn/?lang=pt#>> Acesso em: 29 nov. 2022

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Cadernos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

PATTON, M. **Qualitative research and evaluation methods**. Londres, Thousand Oaks : Sage Publications, 2002.

PRECE. **Programa de Educação em Células Cooperativas: Apostilas de Oficinas em aprendizagem Cooperativa**. Comunidade de Cipó, Pentecoste – Ceará, 2014.

RAMOS, R. C.; SILVA, H. S.; LOPES, J. **A aprendizagem no ensino-aprendizagem das Ciências Naturais através de um método de aprendizagem cooperativa.** [artigo]. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 12, Nº 2, 334-346 (2013)

SANTOS, F. M. T. Afeto, emoção e motivação: uma nova agenda para a pesquisa em ensino de Ciências. In: I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 1, 1997, Águas de Lindóia. Anais. Porto Alegre: IF/UFRGS, 1997, p. 249-255.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO 1 – PROFESSOR(A)



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

O presente questionário se insere numa investigação que procura perceber de que modo a aprendizagem cooperativa influencia na melhoria do processo de ensino do professor e de aprendizagem dos(as) alunos(as) da Escola de Ensino Fundamental Jerônimo Freire dos Santos

A sua participação será muito importante e contribuirá significativamente para a consecução deste estudo.

Neste questionário não há respostas “certas” ou “erradas”, mas a sua concepção sobre algumas atividades do dia a dia da escola e da sala de aula.

Dessa forma, peço que suas respostas espelhem a sua percepção e o seu sentimento relacionado às indagações ali postas como educador(a)/professor(a).

Saliento o caráter anônimo deste questionário e o tratamento confidencial dos dados recolhidos.

Antecipadamente agradeço a sua atenção e disponibilidade.

Cicefran Souza de Carvalho

1. NOME: _____

2. LECIONA HÁ QUANTOS ANOS?

| Menos de 5 anos | 5 a 10 anos | 10 a 15 anos | 15 a 20 anos | Mais de 20 anos |
|-----------------|-------------|--------------|--------------|-----------------|
| | | | | |

3. VOCÊ CONHECE, MESMO QUE SUPERFICIALMENTE, O HISTÓRICO PESSOAL DE TODOS(AS) OS(AS) SEUS(AS) ALUNOS(AS) OU DE PARTE DELES(AS)?

SIM
 NÃO
 DE PARTE DELES

4. COM RELAÇÃO À PERGUNTA ANTERIOR, CASO TENHA RESPONDIDO SIM OU PARTE DELES, QUANTIFIQUE A QUANTIDADE OS(AS) ALUNOS(AS) DESSA TURMA QUE VOCÊ CONHECE SUA HISTÓRIA DE VIDA

5. CONSIDERA SER NECESSÁRIO CONHECER A REALIDADE VIVENCIADA POR SEUS(AS) ALUNOS(AS)? JUSTIFIQUE.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

6. RESPONDA AS PERGUNTAS ABAIXO RELACIONADA COM A FREQUÊNCIA DE SEUS(AS) ALUNOS(AS).

6.1 VOCÊ FAZ ACOMPANHAMENTO DAS FALTAS DE SEUS(AS) ALUNOS(AS) E CONSEGUE IDENTIFICAR OS(AS) MAIS FALTOSOS(AS)?

SIM NÃO

6.2 VOCÊ INDAGA AQUELES(A) ALUNOS(AS) QUE ESTÃO FALTANDO MUITO DO POR QUÊ DESSAS FALTAS?

SIM NÃO

6.3 VOCÊ COMUNICA À DIREÇÃO DA ESCOLA SOBRE OS(AS) ALUNOS(AS) QUE ESTÃO FALTANDO MUITO ÀS AULAS?

SIM NÃO

6.4 VOCÊ PROCURA CONVERSAR COM OS PAIS/RESPONSÁVEIS DOS(AS) ALUNOS(AS) QUE ESTÃO COM MUITAS AUSÊNCIAS ÀS SUAS AULAS PARA SABER A JUSTIFICATIVA E AS PROVIDÊNCIAS QUE ESTES IRÃO TOMAR PARA TENTAR CORRIGIR ESSE PROBLEMA?

SIM NÃO

7. OS PAIS OU RESPONSÁVEIS ACOMPANHAM O DIA A DIA DOS(AS) ALUNOS(AS) DESSA TURMA NA ESCOLA?

SIM NÃO

8. AS ATIVIDADES REALIZADAS POR VOCÊ JUNTO AOS(AS) ALUNOS(AS) DESSA TURMA SÃO:

INDIVIDUAIS GRUPO INDIVIDUAIS E EM GRUPO

9. COM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES EM GRUPO, RESPONDA AS PERGUNTAS A SEGUIR:

9.1 QUEM ESCOLHE OS GRUPOS?

PROFESSOR(A) OS(AS) PRÓPRIOS(AS) ALUNOS(AS)

9.2 EM RELAÇÃO AOS CONHECIMENTOS DA DISCIPLINA QUE LECIONA, HOJE OS GRUPOS SÃO COMPOSTOS POR

INDIVÍDUOS QUE TÊM UM BOM CONHECIMENTO

INDIVÍDUOS QUE TÊM UM CONHECIMENTO REGULAR

INDIVÍDUOS QUE TÊM POUCO OU NENHUM CONHECIMENTO

INDIVÍDUOS QUE TÊM UM BOM CONHECIMENTO MESCLADO COM AQUELES(A) QUE DETÊM UM CONHECIMENTO REGULAR

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |

Muito obrigado por sua participação

ANEXO B – OFICINA DE HISTÓRIAS DE VIDA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

1º MOMENTO - APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DA OFICINA - [5min.]

- Compreender a relevância da prática do compartilhar de histórias de vida para o desenvolvimento de um clima emocional agradável na sala de aula;
- Contribuir para um desempenho satisfatório do trabalho das equipes durante o curso;
- Oportunizar aos professores a vivência de um processo de contação de histórias de vida, incluindo os obstáculos e as dificuldades inerentes ao processo.

2º MOMENTO – EXPOSIÇÃO INTRODUTÓRIA - [20 min.]

Ementa:

- Quais as dificuldades de se trabalhar em grupo quando os integrantes não se conhecem;
- Vantagens e efeitos do compartilhar de histórias de vida antes de um trabalho em equipe;
- As orientações de como deve ser realizada a contação de histórias de vida, ou seja, o que deve ser estimulado e o que deve ser evitado durante o processo;
- Explicação das atividades da oficina.

3º MOMENTO – CONTAÇÃO DE HISTÓRIA DE VIDA - [3h.]

A) Atividade Preliminar - [5min.]

- Entrega do roteiro da oficina;
- Explicação das atividades individuais e em grupo;
- **Divisão de grupos:** Orientação dos participantes sobre a formação dos grupos base de 5 componentes de acordo com planilha; (anexo I).

B) Atividade individual - [15 min.].

- Fazer a leitura geral dos roteiros de orientação da oficina;
- Ler os modelos de contrato de cooperação, divisão de funções e processamento de grupo; (anexo II, III e IV).
- Refletir sobre o que você gostaria de compartilhar de sua vida com os colegas.

Observação: Nesse momento, o facilitador deverá marcar o tempo para evitar demora na consecução da tarefa individual.

C) Atividade Coletiva

Parte I – Contação de sua história de vida no grupo base - [1h10min.]

- Primeiramente o grupo compartilha a sua compreensão sobre a tarefa coletiva; [3 min.].
- Realizar o contrato de cooperação – (Lembrar dos cuidados ao contar e ouvir a história do outro e dividir as tarefas conforme o anexo V); [7 min.].
- Iniciar a contação de história de vida: cada participante terá 10 minutos como *contador de sua história*. Enquanto uma pessoa conta a sua história, o colega da sua direita marca o tempo (*Guardião do tempo*) e o da esquerda (*relator*) faz anotações para preparar um relato sobre essa pessoa para apresentar, posteriormente, em um grupo maior. Encerrado os 10 minutos, haverá um rodízio de funções até que todos tenham desempenhado todas as funções; [50 min.].
- Ao final, quando todos tiverem contado suas histórias, cada um terá mais 10 minutos para preparar a sua apresentação sobre o colega, fazer acréscimos e esclarecer dúvidas sobre a história do colega. [10 min.]

Parte II – Contar a história do colega - [35min.]

- Nesse momento, organizam-se conjuntos de cinco grupos bases, ou seja, de até 25 pessoas;
- Cada um deve contar a história de seu colega em **1 minuto**, dizendo resumidamente o fato que chamou sua atenção, a pessoa importante eleita e o título que deu para a história. Cada um deve ter sensibilidade para dar ênfase aos fatos que o autor da história deu quando a contou. [25 - 35 min.].

Parte III – Retorno ao grupo base - [45min.]

- Releitura do contrato de cooperação e divisão de funções (anexo II e III); [5min.].
- **Trabalho individual** – Fazer uma reflexão sobre a experiência de contação de história de vida, respondendo o instrumento do anexo VI; [10 min.].
- **Trabalho em grupo** – Fazer uma reflexão sobre a experiência de contação de história de vida. Cada um terá 3 minutos para compartilhar as suas respostas individuais do anexo VI. [15 min.]
- **A meta coletiva** – O grupo deverá responder por escrito a pergunta do anexo VII; [5min.].
- **Processamento de grupo:** O grupo base volta a se reunir para o processamento de grupo. [10 min.].
 - Individualmente o participante terá **4 minutos** para avaliar como ocorreu o processo do grupo, utilizando o anexo IV;
 - Em seguida cada componente terá **2 minutos** para compartilhar suas questões com o grupo.

D) Fechamento da Atividade - [10min.]

- Ao final, o facilitador reunirá todos os grupos base e dará a oportunidade para que alguns representantes dos grupos respondam a pergunta da meta coletiva.

ANEXO I – TABELA DE DIVISÃO DE GRUPOS

Instruções:

1. Você tem um código único e permanente composto de uma letra e um número (Exemplos: A1, E12, C4, etc.);
2. A partir do mapa abaixo, você poderá identificar seu grupo base em cada momento. (Obs. Esteja atento, você terá um grupo base diferente a cada momento).

| GRUPO | CONTADOR | REDATOR | GUARDIÃO DO TEMPO | ESTIMULADOR |
|-------|----------|---------|-------------------|-------------|
| A | A1 | A2 | A3 | A4 |
| B | B1 | B2 | B3 | B4 |
| C | C1 | C2 | C3 | C4 |
| D | D1 | D2 | D3 | D4 |
| E | E1 | E2 | E3 | E4 |
| F | F1 | F2 | F3 | F4 |
| G | G1 | G2 | G3 | G4 |
| H | H1 | H2 | H3 | H4 |

| GRUPO | CONTADOR | REDATOR | GUARDIÃO DO TEMPO | ESTIMULADOR |
|----------|-----------|-----------|-------------------|-------------|
| A | A4 | E3 | E2 | H1 |
| B | B4 | F3 | F2 | G1 |
| C | C4 | G3 | G2 | F1 |
| D | D4 | H3 | H2 | E1 |
| E | E4 | A3 | A2 | D1 |
| F | F4 | B3 | B2 | C1 |
| G | G4 | C3 | C2 | B1 |
| H | H4 | D3 | D2 | A1 |

| GRUPO | CONTADOR | REDATOR | GUARDIÃO DO TEMPO | ESTIMULADOR |
|----------|-----------|-----------|-------------------|-------------|
| A | G3 | E4 | B1 | C2 |
| B | H3 | F4 | A1 | D2 |
| C | E3 | G4 | D1 | A2 |
| D | F3 | H4 | C1 | B2 |
| E | C3 | A4 | F1 | G2 |
| F | D3 | B4 | E1 | H2 |
| G | A3 | C4 | H1 | E2 |
| H | B3 | D4 | G1 | F2 |

| GRUPO | CONTADOR | REDATOR | GUARDIÃO DO TEMPO | ESTIMULADOR |
|----------|-----------|-----------|-------------------|-------------|
| A | G2 | F1 | H4 | C3 |
| B | H2 | D1 | A4 | D3 |

| | | | | |
|---|----|----|----|----|
| C | E2 | B1 | D4 | A3 |
| D | F2 | G1 | G4 | B3 |
| E | C2 | H1 | F4 | G3 |
| F | D2 | C1 | E4 | H3 |
| G | A2 | E1 | C4 | E3 |
| H | B2 | A1 | B4 | F3 |

ANEXO II - CONTRATO DE COOPERAÇÃO

Nesse momento, o grupo deverá acordar sobre quais atitudes e comportamentos são necessários para a execução de um trabalho cooperativo. Fique à vontade para inserir o que achar conveniente.

Contrato Geral para o trabalho cooperativo:

- Esforçar-se para que o grupo alcance a meta coletiva, ensinando quando o outro precisar e pedindo ajuda quando necessário;
- Finalizar a tarefa dentro do tempo previsto, portanto, deve-se cuidar para não sair do foco (conversas paralelas, sair do grupo, utilizar internet ou telefone etc.);
- Garantir que todos tenham oportunidade de contribuir com sua ideia, cada um deve, assim, esperar sua vez de falar e escutar atentamente quando o outro estiver falando;
- Celebrar o sucesso a cada meta alcançada, com palavras e gestos de mútuo encorajamento e estímulo.

Contrato Específico para atividades em histórias de vida:

- Escutar atentamente enquanto o outro está contando sua história, evitando ficar disperso;
- Respeitar as diferenças de opiniões, credos ou escolhas, evitando julgamentos;
- Valorizar a história do colega, demonstrando respeito e interesse ao ouvir;
- Esforçar-se por contar com fidelidade e empatia os fatos que marcaram a vida do colega;
- Esforçar-se por compartilhar com os colegas sua história de vida.

ANEXO III - DIVISÃO DE FUNÇÕES – HISTÓRIA DE VIDA

No sentido de estimular a responsabilidade individual e a interdependência positiva e, por conseguinte, garantir o desempenho satisfatório da equipe, cada componente do grupo deverá assumir uma das funções específicas, sugeridas abaixo:

- Durante o momento de contação de história de vida, haverá três funções rotativas: **contador, relator e guardião do tempo**, conforme anexo V;
- Ao cumprir a tarefa da meta coletiva, o grupo deverá organizar-se nas seguintes funções e outras que desejar acrescentar:
 - **Coordenador** - Assegurar que os membros participem do contrato de cooperação, realize a tarefa coletiva e faça processamento de grupo;
 - **Guardião do tempo** - Assegurar o tempo de cada atividade, sendo necessário que esteja sempre avisando sobre o tempo restante em cada atividade;
 - **Relator da meta coletiva** – Redigir as ideias dos debates do grupo, resume e produz o trabalho final escrito;
 - **Monitor do barulho** – Monitora o nível de barulho do seu grupo, prestando atenção se os demais grupos estão incomodados;
 - **Estimulador** – Incentiva o grupo a celebrar o resultado, encorajando o trabalho dos membros.

ANEXO C – REFLEXÃO SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA DE VIDA

UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

PROFESSOR(A): _____

Refleta sobre as questões abaixo e compartilhe suas reflexões com seu grupo

1. Como foi para você contar a sua história de vida?
2. Como você se sentiu contando a história do outro?
3. Como você se sentiu ao ouvir o outro contar a sua história?
4. Você acha que seu colega resumiu bem a sua história?
5. Houve alguma mudança na sua forma de ver algum componente de seu grupo após a oficina?
6. De que forma conhecer a história de vida de alguém pode modificar o modo como nos relacionamos com as pessoas? E qual a influência disso na aprendizagem?

ANEXO D – ROTEIRO PARA COMPARTILHAMENTO DA HISTÓRIA DE VIDAUNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

PROFESSOR(A): _____

| |
|-----|
| 1. |
| 2. |
| 3. |
| 4. |
| 5. |
| 6. |
| 7. |
| 8. |
| 9. |
| 10. |
| 11. |
| 12. |
| 13. |
| 14. |
| 15. |
| 16. |
| 17. |
| 18. |
| 19. |
| 20. |
| 21. |
| 22. |

OBS. Depois que todos tiverem contado suas histórias, você poderá utilizar o verso da folha para organizar melhor a narrativa.

ANEXO E – QUESTÕES PARA RESOLUÇÃO EM GRUPO – NATUREZA E MATEMÁTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

1) Eduardo possui duas contas bancárias: uma no Banco Alpha e outra no Banco Lótus. O saldo de sua conta no Banco Alpha possui 3 unidades monetárias a menos do que o seu saldo no Banco Lótus. Além disso, o dobro de seu saldo no Banco Alpha mais o triplo de seu saldo no Banco Lótus é igual a 24 unidades monetárias. Os saldos de Eduardo nos Bancos Alpha e Lótus são, respectivamente:

- a) 1 e 3
- b) 3 e 6
- c) 4 e 7
- d) 5 e 8
- e) 6 e 9

2) (Unitau) Um carro mantém uma velocidade escalar constante de 72,0 km/h. Em uma hora e dez minutos ele percorre, em quilômetros, a distância de:

- a) 79,2
- b) 80,0
- c) 82,4
- d) 84,0
- e) 90,0

3) Inspiração e expiração são movimentos respiratórios realizados, respectivamente, para entrada e saída de ar do nosso corpo. A inspiração é causada pela contração de qual músculo do sistema respiratório?

- a) Pulmão
- b) Diafragma
- c) Epiglote
- d) Faringe
- e) Laringe

4) Abaixo são citadas quatro propriedades da matéria:

- I. Densidade

II. Volume

III. Temperatura de ebulição

IV. Massa

Quais delas correspondem à extensão de espaço e à quantidade de matéria que existe em um corpo, respectivamente?

a) I e II.

b) I e III.

c) II e IV.

d) II e III.

e) III e IV.

ANEXO F – QUESTÕES PARA RESOLUÇÃO EM GRUPO – LINGUAGENS E CÓDIGOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

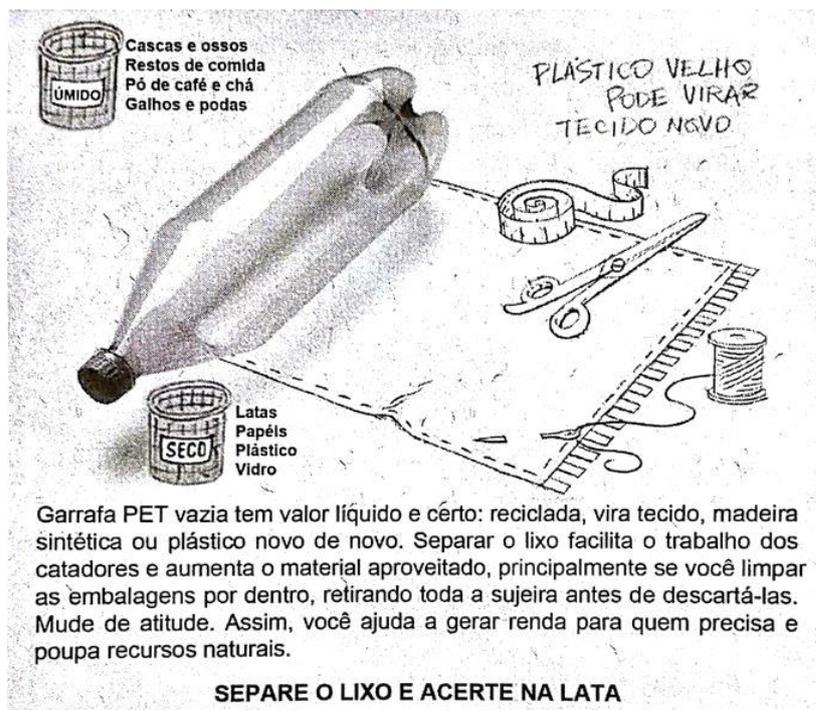
- 1) Certa vez minha mãe surrou-me com uma corda nodosa que me pintou as costas de manchas sangrentas. Moído, virando a cabeça com dificuldade, eu distinguia nas costelas grandes lanhos vermelhos. Deitaram-me, enrolaram-me em panos molhados com água de sal – e houve uma discussão na família. Minha avó, que nos visitava, condenou o procedimento da filha e esta afligiu-se. Irritada, ferira-me à toa, sem querer. Não guardei ódio a minha mãe: o culpado era o nó.

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro. Record, 1998.

Num texto narrativo, a sequência dos fatos contribui para a progressão temática. No fragmento, esse processo é indicado pela

- a) alternância das pessoas do discurso que determinam o foco narrativo.
- b) utilização de formas verbais que marcam tempos narrativos variados.
- c) indeterminação dos sujeitos de ações que caracterizam os eventos narrados.
- d) justaposição de frases que relacionam semanticamente os acontecimentos narrados.
- e) recorrência de expressões adverbiais que organizam temporalmente a narrativa.

- 2) Veja a imagem abaixo:



Nessa campanha, a principal estratégia para convencer o leitor a fazer a reciclagem do lixo é a utilização da linguagem não verbal como argumento para

- reaproveitamento de material.
- facilidade na separação do lixo.
- melhoria da condição do catador.
- preservação de recursos naturais.
- geração de renda para o trabalhador.

- Nos Jogos dos Povos Indígenas, observa-se que as práticas corporais realizadas envolvem elementos tradicionais (como as pinturas e adornos corporais) e modernos (como a regulamentação, a fiscalização e a padronização). O arco e flecha e a lança, por exemplo, são instrumentos tradicionalmente utilizados para a caça e a defesa da comunidade na aldeia. Na ocasião do evento, esses artefatos foram produzidos pela própria etnia, porém sua estruturação como “modalidade esportiva” promoveu uma semelhança entre as técnicas apresentadas, com o sentido único da competição. ALMEIDA, A. J. M.; SUASSUNA, D. M. F. A. Pensar a prática, n. 1, jan.-abr. 2010 (adaptado).

A relação entre os elementos tradicionais e modernos nos Jogos dos Povos Indígenas desencadeou a

- a) padronização de pinturas e adornos corporais.
- b) sobreposição de elementos tradicionais sobre os modernos.
- c) individualização das técnicas apresentadas em diferentes modalidades.
- d) legitimação das práticas corporais indígenas como modalidade esportiva.
- e) preservação dos significados próprios das práticas corporais em cada cultura.

4) A ascensão social por meio do esporte mexe com o imaginário das pessoas, pois em poucos anos um adolescente pode se tornar milionário caso tenha um bom desempenho esportivo. Muitos meninos de famílias pobres jogam com o objetivo de conseguir dinheiro para oferecer uma boa qualidade de vida à família. Isso aproximou mais ainda o futebol das camadas mais pobres da sociedade, tornando-o cada vez mais popular. Acontece que esses jovens sonham com fama e dinheiro, enxergando no futebol o único caminho possível para o sucesso. No entanto, eles não sabem da grande dificuldade que existe no início dessa jornada em que a minoria alcança a carreira profissional. Esses garotos abandonam a escola pela ilusão de vencer no futebol, à qual a maioria sucumbe. O caminho até o profissionalismo acontece por meio de um longo processo seletivo que os jovens têm de percorrer. Caso não seja selecionado, esse atleta poderá ter que abandonar a carreira involuntariamente por falta de uma equipe que o acolha. Alguns podem acabar em subempregos, à margem da sociedade, ou até mesmo em vícios decorrentes desse fracasso e dessa desilusão. Isso acontece porque no auge da sua formação escolar e na condição juvenil de desenvolvimento, eles não se preparam e não são devidamente orientados para buscar alternativas de experiências mais amplas de ocupação fora e além do futebol. BALZANO, O. N.; MORAIS, J. S. A formação do jogador de futebol e sua relação com a escola. EFDeportes, n. 172, set. 2012 (adaptado).

Ao abordar o fato de, no Brasil, muitos jovens depositarem suas esperanças de futuro no futebol, o texto critica o(a)

- a) despreparo dos jogadores de futebol para ajudarem suas famílias a superar a miséria.
- b) garantia de ascensão social dos jovens pela carreira de jogador de futebol.

- c) falta de investimento dos clubes para que os atletas possam atuar profissionalmente e viver do futebol.
- d) investimento reduzido dos atletas profissionais em sua formação escolar, gerando frustração e desilusão profissional no esporte.
- e) despreocupação dos sujeitos com uma formação paralela à esportiva, para habilitá-los a atuar em outros setores da vida.

ANEXO G – OFICINA DE VIVÊNCIA DE CONFLITOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Tempo previsto: 4 horas.

1º MOMENTO – APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS E INFORMAÇÕES GERAIS (5 MIN)

- Compreender que o conflito em si não é algo ruim;
- Conhecer cinco formas de como lidar com o conflito;
- Conhecer os tipos de conflitos;
- Conhecer e discutir sobre os conflitos que ocorrem nas células;
- Aprimorar o trabalho em equipe.

2º MOMENTO - EXPOSIÇÃO INTRODUTÓRIA [25 MIN]

- O conflito na história;
- Vantagens de se vivenciar conflitos;
- Tipos de conflito;
- Táticas de resolução de conflitos;

3º MOMENTO – TIPOS DE CONFLITOS E TÁTICAS DE ENFRENTAMENTO [10 MIN]

A) Atividade preliminar

- **Formação dos Grupos:** divisão em grupos base de 5 componentes, de acordo com a planilha (5 min);
- **Entrega de material de orientação da oficina** - Cada componente receberá o roteiro completo com todos os anexos e o facilitador deverá montar uma estratégia para garantir que cada componente de cada grupo saiba qual o texto pelo qual vai se responsabilizar. (5 min)

B) Atividade Individual [20min]

Para a atividade de discussão sobre os diferentes TIPOS E TÁTICAS DE ENFRENTAMENTO DE CONFLITOS cada um deverá ler individualmente:

- As orientações sobre a atividade em grupo e a meta coletiva (pag. 3);
- O texto sobre tipos de conflitos (Anexo I, pag. 4,5);

- c) O texto sobre táticas de conflitos (Anexo II, pag. 6,7);
- d) As informações sobre a meta coletiva (Anexo III, pag. 8).
- e) Orientação sobre divisão de tarefas, contrato de cooperação (Anexo IV, pag. 9,10);
- f) Orientações sobre o processamento de grupo (Anexos V, pag. 11),
- g) As orientações sobre o momento de aquecimento do grupo, considerando que esta é a primeira vez que os componentes trabalham juntos (Anexo VI, pag. 12);

C) Atividade Coletiva

Parte I (Grupo Base) [30 min]

Após a leitura individual, o grupo deve:

- Fazer o aquecimento, compartilhando histórias pessoais de solidariedade (Anexo VI, pag. 12). Cada um tem **1 minuto** para fazer seu relato (**5 minutos**);
- Certificar-se que todos entenderam as tarefas e a meta coletiva (Anexo III, pag.8), se tiverem dúvidas devem procurar os facilitadores da oficina (**5 minutos**);
- Fazer a divisão de funções e o contrato de cooperação e planejar em conjunto a melhor estratégia para executar a tarefa (Anexo IV, pag. 9,10); (**5 minutos**)
- O grupo-base se divide em dois subgrupos. O subgrupo 1, com três componentes, ficará responsável por estudar os seis tipos de conflitos e o subgrupo 2, com dois componentes, pelas cinco táticas de resolução de conflitos.
- Cada integrante do subgrupo lê seu texto individualmente e fica responsável por explicar seu conteúdo (**5 min**).
- Cada estudante compartilha sua compreensão no seu subgrupo (**10 min**).
- Os subgrupos reúnem-se formando os grupos base novamente. Nesse momento um subgrupo apresentara sua parte estudada para o outro, de maneira que todos os componentes do grupo aprendam quais são os tipos de conflito e as táticas de resolução (**15 min**)
- Construção da **meta coletiva** - criar cinco situações de diferentes tipos de conflitos, incluindo cada um uma tática de enfrentamento – cada um pensa uma individualmente e submete a avaliação do grupo para somente após a aprovação, incluir na lista que será entregue ao facilitador (Anexo III, pag. 8) (**15 min**);
- Processamento de grupo - Leitura dos anexo V, pag. 11 para realização do processamento de grupo. Ao final, o grupo deverá escolher um dos componentes para participar do fechamento da oficina (**8 min**).

D) Fechamento

Solicitar que alguns grupos apresentem as situações de conflito e falem sobre o processamento de grupo **[10 min]**

ANEXO I - TIPOS DE CONFLITOS

ORIENTAÇÕES:

Três componentes deverão ficar com as seis tipos de conflito e cada um ficará com dois para estudá-los e apresentá-los no subgrupo de tipos de conflito;

Após reflexão conjunta no subgrupo, este apresentará todos os tipos no grupo base.

- 1) Conflitos Estruturais:** Padrões destrutivos de comportamento ou interação; controle, posse ou distribuição desigual de recursos; poder e autoridade desigual; fatores geográficos, físicos ou ambientais que impeçam a cooperação; dificuldade em cumprir as atividades no tempo previsto.

Causa de identificação: Conflito ligado à disputa por instrumentos de trabalho, e também ligado ao tempo, influência do clima (se a sala está quente ou se o ar condicionado quebrou). Se o espaço de trabalho é pequeno para muitas pessoas etc.

Exemplo: *A célula se reuniu para finalizar um trabalho que precisava ser entregue na outra semana, com 30 minutos de reunião o ar condicionado quebrou. Parte dos integrantes queria ir embora porque não aguentavam o calor, e a outra parte queria ficar por causa do prazo.*

- 2) Conflito de Valores:** Critérios diferentes para avaliar ideias ou comportamentos; objetivos que são valiosos para a pessoa; modos de vida, ideologias ou religião diferente. Inclui o conflito ideológico, o conflito religioso, o conflito cultural e o conflito de gerações.

Causa de identificação: Valores diferentes (muitas vezes ligados à formação da identidade da pessoa).

Exemplo: *Em um grupo de estudo, um estudante de uma religião A crítica de forma direta a religião B de outro estudante por causa de suas práticas religiosas, o que gera um debate entre ambas as práticas.*

- 3) Conflito de Relacionamento:** É causado por emoções fortes, percepções

erradas ou estereótipos (fazer pré-julgamento da pessoa), comunicação ruim ou deficiente; comportamento negativo e repetitivo (exemplo: quando há prática do *bullying* e a vítima reage). O conflito causado por diferenças de personalidades é um tipo comum do conflito de relacionamento.

Causa de identificação: Esse tipo de conflito geralmente se origina de uma interação ruim entre duas pessoas (exemplo: uma pessoa é autoritária e outra pessoa não gosta da forma como a pessoa fala).

Exemplo: *Em uma comissão de trabalho formada por estudantes, um membro da equipe crítica outro integrante de forma sistemática pelo simples fato dele ser novato, o que gera uma reação negativa do membro que está sendo criticado, gerando um conflito de relacionamento.*

4) Conflito de Dados: Falta de informação; informação errada, pontos de vista diferentes sobre o que é importante.

Causa de identificação: O conflito gira em torno dos dados (informações), ausência de informações, informações equivocadas e contraditórias.

Exemplo: *Um professor passou um trabalho em grupo e deu várias instruções, mas nenhum membro do grupo se preocupou em anotar. Na hora de fazer o trabalho houve um conflito sobre a forma que o trabalho deveria ser feito.*

5) Conflito Afetivo: Gerado a partir do embate de duas ou mais pessoas que tem interesse afetivo por uma determinada pessoa.

Causa de Identificação: Quando duas pessoas têm interesse por uma pessoa x e acabam entrando em conflito.

Exemplo: *Em uma célula Daniel e Marcelo gostam de Mariana. E por isso acabam discutindo e brigando.*

6) Conflito intelectual/ideias: Choque de ideias opostas.

Causa de identificação: Ocorre quando duas pessoas têm ideias, raciocínios e conclusões diferentes sobre certo conteúdo e entram em embate. Os professores em AC estimulam esse tipo de conflito usando uma técnica chamada polemica

construtiva. A utilização construtiva do conflito intelectual potencializa o aprendizado e qualifica o trabalho executado pela equipe.

Exemplo: *Um grupo de estudo está respondendo um questionário de exercícios, após o trabalho individual os integrantes compartilharam as questões, nesse momento surgiu uma controvérsia sobre a resposta de uma questão, o conflito se desenvolveu e todos se estimularam a participar da discussão gerando uma resposta mais satisfatória para o exercício.*

ANEXO II- TÁTICAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

ORIENTAÇÕES:

Dois componentes do grupo base deverão ficar com as cinco táticas de resolução de conflito, sendo que um fica com duas e outro fica com três para estudá-las e apresentá-las no subgrupo de táticas de resolução de conflito; Após reflexão conjunta no subgrupo, este apresentará todas as táticas no grupo base.

1) Retirada estratégica (fugir): Significa evitar o problema, fugir ou desistir. Pode ser utilizada como tática em curto prazo para ganhar tempo ou como abordagem estratégica para sustentar períodos mais prolongados de convivência. A retirada é uma maneira passiva de tratar do conflito e geralmente não consegue resolver o problema. É antes uma solução temporária.

Exemplo: *Em um grupo de estudo, é necessário decidir sobre a melhor forma de fazer um trabalho que o professor passou valendo nota. O estudante “A” apresentou uma forma para fazer o trabalho, que foi logo criticada pelo estudante “B” que apresentou outra proposta. O estudante “A”, mesmo achando que sua proposta era melhor, desistiu da discussão para não se desgastar.*

2) “Panos quentes” (Abrir mão): Poderia também ser chamada de abordagem de apaziguamento (ex: “Vamos deixar isso pra lá”). Inclui a busca de pontos comuns entre as ideias diferentes para o acordo e ao mesmo tempo foge dos pontos de desacordo. Pretende manter a paz e evitar situações de conflito aberto. Como tem natureza apenas provisória, também não proporciona uma solução duradoura.

Exemplo: *Em um grupo de trabalho, um integrante começou a discutir com outro por causa de uma crítica que recebeu, um terceiro integrante tenta apaziguar o conflito argumentando que é bobagem discutir por aquilo, que o importante é que eles precisam se dar bem e não brigar.*

- 3) **Negociação (troca justa):** O objetivo é atingir um acordo aceitável. Mesmo quando o acordo está longe da solução ideal para cada uma das partes, representa o melhor entendimento que se pode atingir. A negociação é caracterizada pela seguinte filosofia: “eu lhe dou isto se você me der aquilo”. E então se chega a um acordo. Quando se chega a um acordo aceitável, ela proporciona soluções definitivas para situações de conflito.

Exemplo: *Uma equipe de quatro integrantes ficou responsável por apresentar um seminário na aula de História, o problema é que um dia antes da apresentação, um integrante adoeceu e a parte do tema dele era a mais difícil, por isso ninguém queria apresentá-la, gerando um conflito entre eles. Como não havia tempo para discutir, eles dividiram a parte do colega em três e realizaram a apresentação.*

- 4) **Cooperação ou confronto:** Esta abordagem é a de “solução objetiva de problemas” para resolver conflitos. Aqui a filosofia que predomina é esclarecer o problema e resolvê-lo de maneira objetiva. Requer diálogo aberto entre os participantes, tempo e paciência. O confronto proporciona soluções definitivas para situações de conflito e resolve o problema em questão.

Exemplo: *Os integrantes de uma célula de estudo estão tendo problemas de relacionamento com um participante, eles não gostam do seu comportamento autoritário, o que gera discussões e mal-estar na célula. Um dia, eles resolveram fazer um processamento de grupo onde houve um diálogo aberto e todos colocaram que se sentiam mal com a forma dele se comportar. Ele contra-argumentou e depois agradeceu porque não sabia que estava causando esse impacto negativo.*

- 5) **“Forçar”:** Significa se utilizar do poder para resolver um conflito. O resultado desta abordagem é a situação de “vencedor/vencido” em que uma das partes supera claramente a outra. A força, normalmente, requer menos tempo do que a cooperação/confronto e a negociação, mas tem o efeito não desejado de deixar

sentimentos feridos. Assim, o conflito resolvido à força pode voltar para o grupo envolvendo outros participantes. Apesar disso, a força é uma maneira de resolver muitos conflitos em caráter definitivo.

Exemplo: *Em uma célula de estudo, um integrante chega constantemente atrasado para o estudo. O articulador da célula, sem muito diálogo, toma a decisão de cortá-lo do grupo.*

ANEXO III – META COLETIVA – criação de tipos de conflitos

A equipe deve criar cinco situações de conflitos que sejam classificados como tipos diferentes, sugerindo possíveis táticas para cada uma.

Cada um deve pensar na sua individualmente, para ser analisado pelo grupo e incluído na lista a ser entregue ao facilitador.

Situação 1/ tática –

Situação 2/ tática -

Situação 3/ tática –

Situação 4/ tática –

Situação 5/ tática –

ANEXO IV – ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A DIVISÃO DE FUNÇÕES E CONTRATO DE COOPERAÇÃO PARA A ATIVIDADE DE DISCUSSÃO SOBRE OS TIPOS E TÁTICAS DE CONFLITOS.

DIVISÃO DE FUNÇÕES

Orientações gerais:

É muito importante que seja atribuída a cada membro da equipe uma função que seja complementar e esteja interligada as demais. A atribuição de funções nos grupos estabelece o que os membros do grupo esperam uns dos outros. Os membros não precisam necessariamente atuar numa mesma função sempre, é importante que haja uma rotatividade de funções a cada atividade. O grupo deve ficar à vontade para inserir outras funções que acharem convenientes.

- **Coordenador:** orienta as atividades, cuida para que o grupo não se disperse, faz a conexão com o facilitador, caso o grupo tenha dúvidas, lidera a realização do contrato de cooperação, da divisão das funções e do processamento de grupo; Normalmente, o coordenador certifica-se se todos compreendem os objetivos do grupo e as estratégias de trabalho;
- **Guardião do tempo:** cronometra o tempo para a execução de cada tarefa e o tempo de fala de cada um. Essa é uma função muito importante, já que a administração do tempo é um aspecto muito importante para o alcance da meta coletiva do grupo.
- **Relator da meta coletiva:** escreve e sintetiza as respostas do grupo.
- **Observador:** observa o uso das habilidades sociais dos seus colegas durante o trabalho em equipe. Anota os comportamentos positivos ou negativos que lhe chamaram atenção e ao final do trabalho dá o feedback aos seus colegas. É importante que essas observações sejam compartilhadas no processamento de grupo.
- **Estimulador:** garante que todos possam contribuir no trabalho em equipe estimulando todos a participar cuidando para que ninguém monopolize a fala;

CONTRATO DE COOPERAÇÃO

É muito importante que no início de cada atividade o grupo planeje como vai executá-la para evitar perder tempo e diminuir sua eficiência e eficácia.

No sentido de facilitar esse planejamento oferecemos abaixo uma lista de sugestões que podem ser utilizadas de acordo com cada oficina e atividade.

Orientações gerais

- Realizar divisão de funções e tarefas entre os membros do grupo;
 - Evitar conversas paralelas, sair da célula para atender telefone ou utilizar outros aparelhos eletrônicos;
 - Finalizar as tarefas dentro do tempo previsto, pois a administração do tempo é muito importante para um trabalho em equipe;
 - Esforçar-se para realizar a atividade individual;
 - Prestar bastante atenção quando o colega estiver apresentando seu trabalho individual no grupo;
 - Evitar coagir colegas quando eles estiverem dispersos sem colaborar, mas encorajá-los a contribuir com a sua tarefa individual e/ou com o trabalho coletivo;
 - Todos devem esforçar-se para alcançar a meta coletiva;
 - Celebrar o sucesso se o grupo alcançar a meta coletiva;
 - Permitir e estimular que cada membro expresse seu *feedback* acerca de como trabalharam em grupo (processamento de grupo);
 - Outros _____ se _____ desejar
-

Orientações específicas

- Esforçar-se nos subgrupos para que haja a compreensão dos textos por todos os membros, sabendo que em um momento posterior, essas informações serão compartilhadas no seu grupo base;
- Escutar atentamente o colega quando estiver explicando seu texto no grupo base;
- Pedir e oferecer ajuda aos membros do grupo em caso de dúvida em relação aos textos compartilhados;
- Valorizar a ideia de cada membro na construção das situações de conflito/meta coletiva;
- Pensar estratégias de como otimizar o tempo na atividade da construção das situações de conflito (meta coletiva);

ANEXO V – ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PROCESSAMENTO DE GRUPO.

Para refletir individualmente, e depois compartilhar com o grupo

| ATITUDE / HABILIDADE | VOCÊ | OUTROS |
|---|------|--------|
| Marque com um X na coluna VOCÊ para as questões que você responderia com sim e, na coluna OUTRO, escreva o nome dos seus colegas que você acha que agiu de acordo com a atitude questionada, durante esta atividade em equipe. | | |
| 1. Deu opinião, ideias, sentimentos e informações no sentido de ajudar a discussão no grupo? | | |
| 2. Disse com outras palavras o que alguém falou no sentido de assegurar-se que realmente entendeu o que foi dito? | | |
| 3. Orientou o grupo chamando atenção para os objetivos a serem alcançados, sugerindo procedimentos para completá-los e atribuindo responsabilidades e papéis para os membros do grupo? | | |
| 4. Abriu discussão entre os componentes do grupo no sentido de resolver desentendimentos e conflitos e/ou mediando-os quando os membros do grupo pareciam incapazes de fazê-lo diretamente? | | |
| 5. Eventualmente, fez comentários divertidos no sentido fazer com que os membros do grupo sorrissem e se divertissem quando trabalhavam juntos? | | |
| 6. Sumarizou (sintetizou) contribuições dos outros membros do grupo em afirmações simples? | | |
| 7. Integrou ideias aparentemente divergentes apresentadas pelos colegas? | | |
| 8. Expressou apoio, aceitação, reconheceu e elogiou algum membro do grupo quando ele agiu de forma construtiva? | | |
| 9. Perguntou por fatos, informações, opiniões, ideias e sentimentos dos outros componentes do grupo no sentido de utilizar o potencial deles no alcance do objetivo do grupo? | | |
| 10. Encorajou algum membro do grupo a participar, tentou fazê-lo se sentir confiante para contribuir ativamente com o grupo e/ou o fez perceber o valor da contribuição dele? | | |
| 11. Pediu para que alguém explicasse respostas, afirmações e conclusões do grupo para assegurar que a pessoa tenha compreendido e entendido bem o material/tema discutido? | | |
| 12. Esteve atento a maneira como os membros do grupo trabalhavam juntos e usou as observações para ajudar a refletir sobre como o grupo poderia crescer? | | |

Processamento de grupo - Veja as questões que considera interessantes para compartilhar com o grupo.

- Todos sentiram que suas opiniões foram ouvidas e valorizadas durante a exposição das situações de conflito?
- Houve algum conflito entre os membros durante a exposição das situações de conflito? Se sim, como vivenciaram?
- Todos se esforçaram para alcançar a meta coletiva? Se não, qual o prejuízo para o trabalho em equipe?
- Todos conseguiram cumprir a tarefa no tempo previsto? Se não, o que houve?
- Existe alguma atitude no questionário (Anexo VI) que você gostaria de compartilhar?
- Existe algum item do contrato de cooperação que não foi cumprido e que mereça destaque?
- Que aprendizado sobre trabalho em equipe cada um está levando para a próxima equipe?
- Há algum sucesso que o grupo deve celebrar?

ANEXO VI – VIVÊNCIA DE SOLIDARIEDADE

Sempre na primeira vez que o grupo trabalha junto, cada um deve narrar uma breve história de sua vida em que alguém fez alguma coisa por você e que você considera uma atitude solidária a qual merece gratidão. Para que você lembre alguma coisa sobre seu colega, anote os relatos deles na tabela abaixo.

Vivências de solidariedade dos seus colegas

| No | NOME DO COLEGA | NARRATIVA |
|----|----------------|-----------|
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |

| | | |
|---|--|--|
| 4 | | |
| 5 | | |

4º MOMENTO - DISCUSSÃO SOBRE SITUAÇÕES DE CONFLITOS NAS CÉLULAS

A) Atividade preliminar (10 min)

- **Divisão dos grupos** - a mesma da atividade anterior.
- **Distribuição do material** – o facilitador deverá dar um número de 1 a 5 para cada componente do grupo base, o que corresponde ao número de cada situação de conflito nas células de aprendizagem cooperativa;

B) Atividade individual

Para a atividade de discussão sobre AS SITUAÇÕES DE CONFLITOS NAS CÉLULAS cada um deverá ler individualmente:

- a) O seu texto sobre os problemas nas células (Anexo VII, pag. 14 a 18) ;(**5 min**)
- b) As orientações sobre a atividade em grupo e a meta coletiva (pag. 13) ;(**3 min**)
- c) As informações sobre a meta coletiva (Anexo VIII, pag. 19). (**2 min**)
- d) Orientação sobre divisão de tarefas, contrato de cooperação e processamento de grupo (Anexos IV, pag. 9,10), (**3 min**)

C) Atividade coletiva

- O grupo se certifica de que os objetivos da atividade foram compreendidos por todos
- Cada um explica seu texto para o grupo, apresenta também as respostas das questões do texto (**20 min**)
- **Construção da meta coletiva** - o grupo preenche o instrumento no anexo VIII, pag. 19 e o entrega ao facilitador assinado por todos os componentes (**10 min**)
- **Processamento de grupo** – Observar as orientações do anexo V, pag. 11. O grupo deve escolher sob consenso um dos componentes para participar do fechamento. É importante que o representante não tenha participado de um fechamento anterior. (**5 min**)

D) Fechamento da atividade (15 min)

- Alguns representantes dos grupos serão escolhidos aleatoriamente, para falarem sobre as causas consequências e atitudes de um dos cinco problemas e faça considerações sobre como ocorreu o processamento de grupo. (**10 min**)

ANEXO VII- SITUAÇÕES PROBLEMAS DA CÉLULA

Leia individualmente a situação de conflito abaixo e responda as perguntas no final do texto para compartilhar com seu grupo base.

1. Situação de conflito - Responsabilidade individual

Durante a aula de sociologia, o professor Gilson passou um trabalho em grupo para ser realizado pelos estudantes e alertou que a nota do trabalho iria ajudá-los a passarem de ano. O trabalho consistia na elaboração de um dossiê sobre a vida e obra de Nelson Mandela.

O professor deu um prazo de apenas 4 dias para a entrega do trabalho, o que exigiria um esforço muito grande. Compreendendo que o trabalho poderia ser feito de forma mais eficiente e eficaz, o estudante Dimas chamou alguns colegas para formarem uma célula de aprendizagem cooperativa em que todos poderiam se ajudar mutuamente e se beneficiarem com a oportunidade da cooperação.

Apesar de Dimas ter convidado muitos colegas, apenas João, Alfredo, Janaína e Aline aceitaram seu convite.

Após a aula, quando se reuniram para fazer o planejamento das atividades da célula, eles fizeram um contrato de cooperação que continha os seguintes pontos: Cada um devia se responsabilizar por uma tarefa específica e quando estivessem trabalhando juntos ninguém deveria sair do foco do trabalho, ou seja, não desperdiçar tempo com conversas paralelas, não utilizar o celular (a não ser que fosse uma emergência), etc. Também acertaram que todos deveriam escutar atentamente enquanto o outro estivesse falando, disporem-se a ensinar uns aos outros e pedir ajuda sempre que precisarem, e quando for necessário, criticar apenas a ideia e jamais o autor da mesma.

Dimas assumiu a função de coordenador, Aline a de estimuladora, Alfredo a de relator, João a de controlador do barulho e Janaína se responsabilizou por cronometrar o tempo.

No dia da reunião ficou acertado que os membros da célula se encontrariam na casa de Aline no sábado as 14h e que cada um ficaria responsável por levar uma resenha sobre uma parte da trajetória de Nelson Mandela. No dia do encontro, cada um deveria compartilhar a sua parte pesquisada, submetendo-a ao crivo do grupo para depois fazerem uma síntese de toda a vida de Mandela. Aline ficou responsável pela infância, Dimas pela adolescência, Janaína pela sua formação acadêmica, Alfredo pelo período de prisão e João pelo período em que ele foi presidente.

Todos sabiam que não haveria tempo para conversas paralelas e, se alguém não fizesse a sua parte antecipadamente, o grupo seria prejudicado, pois era clara a situação de interdependência entre os componentes da célula.

Todos chegaram no horário marcado e levaram suas respectivas resenhas, exceto João que não havia feito a sua parte, o que deixou o grupo muito chateado. Aline foi muito dura em dizer que João havia dificultado a cooperação, prejudicado a célula e isso faria com que o objetivo não pudesse mais ser alcançado. João apresentou sua justificativa e argumentou que Aline não tinha o direito de julgá-lo. O grupo passou por um momento meio turbulento, mas os ânimos foram acalmados quando Dimas apresentou uma sugestão...

Baseado no texto acima, faça o que se pede:

- A. **Cite possíveis causas, ou seja, motivos pelos quais João não havia feito a sua parte do trabalho.**
- B. **Cite as consequências de João não ter feito a sua parte no trabalho.**
- C. **Sugira soluções para vivenciar o conflito de forma positiva.**

ANEXO VII- SITUAÇÕES PROBLEMAS DA CÉLULA

Leia individualmente a situação de conflito abaixo e responda as perguntas no final do texto para compartilhar com seu grupo base.

2. Situação de conflito – Criticando a ideia e não o autor da ideia.

Durante a aula de matemática o professor Tales passou uma lista de questões para serem respondidas pelos estudantes, alertando que a lista serviria de revisão para a avaliação que ocorreria na próxima aula. Como a lista continha 80 questões e exigiria um esforço individual muito grande, o estudante Marcos convidou alguns colegas para se ajudarem mutuamente na resolução das questões.

Visualizando o problema, o estudante Marcos convidou alguns estudantes para formarem uma célula de aprendizagem cooperativa, com o objetivo de fazer o trabalho; mas apenas José, Alisson, Jaqueline e Amanda aceitaram seu convite.

Após a aula, quando se reuniram para fazer o planejamento das atividades da célula, eles fizeram um contrato de cooperação que continha os seguintes pontos: Cada um devia se responsabilizar por uma tarefa específica e quando estivessem trabalhando juntos ninguém deveria sair do foco do trabalho, ou seja, não desperdiçar tempo com conversas paralelas, não utilizar o celular (a não ser que fosse uma emergência), etc. Também acertaram que todos deveriam escutar atentamente enquanto o outro estivesse falando, disporem-se a ensinar uns aos outros e pedirem ajuda sempre que precisarem, e se for necessário, criticar as ideias, mas jamais o seu autor.

Marcos assumiu a função de coordenador, Amanda de estimuladora, Jaqueline seria a guardiã do tempo, Alisson a de relator e José seria o controlador do barulho.

No dia da reunião, ficou acertado que todos os integrantes da célula se encontrariam na casa de Amanda, no sábado às 14h e cada um deveria levar parte das questões já resolvidas (pelo menos tentariam). No dia do encontro, cada um deveria compartilhar a sua parte, submetendo-a ao crivo do grupo para depois fechar a lista completa e a meta coletiva seria todos saberem resolver todas as questões. Eles deveriam individualmente,

pesquisar em livros, na internet, pedir ajuda a outros etc; para levar a sua parte pronta, pois no dia planejado eles só teriam 3h para aprenderem todas as 80 questões com a ajuda de todos. Todos sabiam que não haveria tempo para conversas paralelas e se alguém não fizesse a sua parte antecipadamente, o grupo seria prejudicado, pois era clara a situação de interdependência entre os componentes da célula.

Todos compareceram no local e horário previsto e começaram a trabalhar juntos. Amanda começou falando que teve muita dificuldade para responder as suas questões, mas que havia arriscado algumas respostas. Ao ler a questão e dizer o item que havia marcado acabou provocando uma enorme gargalhada de Alisson que ainda soltou o seguinte comentário: – “Você só pode ser muito idiota para dar uma resposta dessa!” Amanda reagiu ao comentário de forma agressiva; ela disse que idiota era ele, e que ele deveria engolir o que estava falando; ela pediu que o grupo discutisse o problema e cobrava que o articulador tomasse alguma providência. Alisson reafirmou o que havia falado e se iniciou uma briga. O grupo passou por um momento meio turbulento, mas os ânimos foram acalmados quando Marcos apresentou uma sugestão...

Baseado no texto acima, faça o que se pede: (responda no verso)

- A. **Cite possíveis causas, ou seja, motivos pelos quais Alisson havia criticado Amanda de forma tão agressiva.**
- B. **Cite as consequências que a atitude de Alisson pode gerar no grupo.**
- C. **Sugira soluções para vivenciar o conflito de forma positiva.**

ANEXO VII- SITUAÇÕES PROBLEMAS DA CÉLULA

Leia individualmente a situação de conflito abaixo e responda as perguntas no final do texto para compartilhar com seu grupo base.

3.Situação de conflito – Monopolizar a fala e não deixar os outros falarem.

Durante a aula de química, o professor Charles passou um trabalho em grupo para ser realizado pelos estudantes e alertou que a nota do trabalho iria ajudá-los a passarem de ano. O trabalho consistia na entrega de uma folha com a distribuição eletrônica de 50 elementos químicos.

O professor deu um prazo de apenas 1 semana para a entrega do trabalho, o que exigiria um esforço muito grande. Compreendendo que o trabalho poderia ser feito de forma mais eficiente e eficaz, o estudante Thiago chamou alguns colegas para formarem uma célula de aprendizagem cooperativa em que todos poderiam se ajudar mutuamente e se beneficiarem com a oportunidade da cooperação.

Apesar de Thiago ter convidado muitos colegas, apenas Ivan, Sérgio, Joana e Isabel aceitaram seu convite.

Após a aula, quando se reuniram para fazer o planejamento das atividades da célula, eles fizeram um contrato de cooperação que continha os seguintes pontos: Cada um devia se responsabilizar por uma tarefa específica e quando estivessem

trabalhando juntos ninguém deveria sair do foco do trabalho, ou seja, não desperdiçar tempo com conversas paralelas, não utilizar o celular (a não ser que fosse uma emergência), etc. Também acertaram que todos deveriam escutar atentamente enquanto o outro estivesse falando, disporem-se a ensinar uns aos outros e pedir ajuda sempre que precisarem, e quando for necessário, criticar apenas a ideia e jamais o autor da mesma.

Thiago assumiu a função de coordenador, Isabel a de estimuladora, Joana seria a guardiã do tempo, Ivan a de relator e Sergio a de controlador do barulho.

No dia do encontro, todos compareceram pontualmente no horário. Havia sido feito um acordo em que todos pesquisariam parte do tema em casa, essa seria a tarefa individual. A meta coletiva era que todos soubessem fazer a distribuição eletrônica dos 50 elementos químicos. O tempo de duração do encontro era de 4 horas, ou seja, não havia tempo para distrações.

Cada estudante, teria 15 minutos para compartilhar o que havia estudado. Isabel foi a primeira a falar, ela expôs de forma sucinta o que havia pesquisado e como havia feito a distribuição eletrônica, Ivan que tinha um grande conhecimento sobre o assunto e uma excelente oratória ficou interrompendo a fala de Isabel para fazer correções e tecer comentários, o que deixou Isabel bastante chateada; em seguida foi a vez de Sérgio falar, ele era um rapaz bastante tímido, logo no início de sua fala, Ivan o interrompeu de forma brusca para complementar uma informação. Sérgio continuou sua exposição, mas Ivan o interrompeu novamente; a partir daí Sérgio se encolheu e se recusou a falar, ele não gostava de se expor para outras pessoas e se sentia inferior quando o interrompiam de forma incisiva. Isabel ainda ressentida tomou as dores de Sérgio e acusou Ivan de arrogante e de não deixar as pessoas falarem, já Ivan respondeu que não havia muito tempo para fazer o trabalho e, portanto, ele tinha que garantir que as pessoas não passassem informações erradas. Isabel não aceitou a justificativa de Ivan. O grupo passou por um momento meio turbulento, mas os ânimos foram acalmados quando Thiago apresentou uma sugestão...

Baseado no texto acima, faça o que se pede:

- A. **Cite possíveis causas, ou seja, motivos pelos quais Ivan monopolizava a fala e não deixava os outros falarem.**
- B. **Cite as consequências de Ivan ficar interrompendo a fala dos colegas.**
- C. **Sugira soluções para vivenciar o conflito de forma positiva.**

ANEXO VII- SITUAÇÕES PROBLEMAS DA CÉLULA

Leia individualmente a situação de conflito abaixo e responda as perguntas no final do texto para compartilhar com seu grupo base.

4. Estudantes acessando redes sociais na hora da atividade individual.

Durante a aula de português o professor Fernando passou uma lista de questões de gramática para serem respondidas pelos estudantes, alertando que a mesma serviria de revisão para a avaliação que ocorreria na próxima aula. Como a lista continha 60 questões e exigiria um esforço individual muito grande, o estudante Jonas convidou alguns colegas para se ajudarem mutuamente na resolução das questões.

Visualizando o problema, e conhecendo os benefícios da cooperação o estudante Jonas chamou alguns colegas para comporem o seu grupo; mas apenas Junior, Aluísio, Jamile e Ana aceitaram seu convite e formaram uma célula de aprendizagem cooperativa com o objetivo de fazer o trabalho;

Após a aula, quando se reuniram para fazer o planejamento das atividades da célula, eles fizeram um contrato de cooperação que continha os seguintes pontos: Cada um devia se responsabilizar por uma tarefa específica e quando estivessem trabalhando juntos ninguém deveria sair do foco do trabalho, ou seja, não desperdiçar tempo com conversas paralelas, não utilizar o celular (a não ser que fosse uma emergência), etc. Também acertaram que todos deveriam escutar atentamente enquanto o outro estivesse falando, disporem-se a ensinar uns aos outros e pedir ajuda sempre que precisarem, e quando for necessário, criticar a ideia, mas jamais o autor da mesma.

Jonas assumiu a função de coordenador, Ana de estimuladora, Jamile seria a guardiã do tempo, Aluísio a de relator e Júnior a de controlador do barulho.

Durante o encontro para a resolução do trabalho, Jonas dividiu as questões entre os membros da equipe. Primeiramente, eles tentariam resolvê-las individualmente, para em seguida compartilharem suas respostas e dúvidas com o grupo. O tempo era essencial, pois eram muitas questões e o prazo para a conclusão do trabalho era curto. A meta coletiva era que todos soubessem resolver todas as questões.

Durante a execução do trabalho individual, todos pareciam estar tentando resolver as questões, exceto, Aluísio que estava acessando as redes sociais. Jonas pediu que Aluísio se concentrasse na tarefa, mas não adiantou, ele parava por alguns instantes, mas em seguida voltava a acessar a internet. O resultado foi inevitável, no momento do trabalho coletivo, além de tirar as dúvidas eles teriam que resolver todas as questões de Aluísio. Para piorar a situação Aluísio não parecia muito incomodado com isso. Junior, no entanto, se recusou a continuar o trabalho e disse para Aluísio que se ele não fizesse as suas questões, poderia se retirar do grupo. Aluísio pediu para Junior relaxar, pois no final das contas tudo iria dar certo, e disse ainda, que não sairia do grupo. O grupo passou por um momento meio turbulento, mas os ânimos foram acalmados quando Jonas apresentou uma sugestão...

Baseado no texto acima, faça o que se pede: (escreva no verso)

- A. **Cite possíveis causas, ou seja, motivos pelos quais Aluísio deixou de fazer sua parte no trabalho para acessar as redes sociais.**
- B. **Cite as consequências de Aluísio não fazer a sua parte no trabalho.**
- C. **Sugira soluções para vivenciar o conflito de forma positiva.**

ANEXO VII- SITUAÇÕES PROBLEMAS DA CÉLULA

Leia individualmente a situação de conflito abaixo e responda as perguntas no final do texto para compartilhar com seu grupo.

5. Chegar após o início da atividade atrapalhando a equipe.

Durante a aula de Biologia o professor Juvenal passou um trabalho em grupo para ser realizado pelos estudantes e alertou que a nota do trabalho iria ajudá-los a passarem de ano. O trabalho consistia na entrega de uma folha com a classificação taxonômica de 50 espécies de animais.

Visualizando o problema, o estudante Diogo chamou alguns colegas para comporem o seu grupo, formando assim uma célula de aprendizagem cooperativa, com o objetivo de fazer o trabalho; mas apenas Jairan, Alberto, Jessica e Camila aceitaram seu convite.

Após a aula, quando se reuniram para fazer o planejamento das atividades da célula, eles fizeram um contrato de cooperação que continha os seguintes pontos: Cada um devia se responsabilizar por uma tarefa específica e quando estivessem trabalhando juntos ninguém deveria sair do foco do trabalho, ou seja, não desperdiçar tempo com conversas paralelas, não utilizar o celular (a não ser que fosse uma emergência), etc. Também acertaram que todos deveriam escutar atentamente enquanto o outro estivesse falando, disporem-se a ensinar uns aos outros e pedir ajuda sempre que precisarem, e quando for necessário, criticar a ideia, mas jamais o autor da mesma.

Diogo assumiu a função de coordenador, Camila de estimuladora, Jessica seria a guardiã do tempo, Alberto a de relator e Jairan a de controlador do barulho.

No dia do encontro, Camila já havia preparado a sala para receber os colegas que chegaram pontualmente no horário marcado, exceto Jessica. Diogo tentou ligar para ela, mas o seu celular estava desligado. Então, eles resolveram fazer o trabalho sem ela, redistribuindo as espécies a serem classificadas entre os membros que estavam presentes. Cerca de 2 horas depois Jessica chegou e estava bastante preocupada com o trabalho. Alberto, no entanto disse para ela que ela havia quebrado a interdependência e que a maior parte do trabalho já estava concluída e, portanto, ela deveria procurar outra equipe. Jessica se desesperou e disse que não poderia sair do

grupo e apelou para a amizade que ela tinha com os demais integrantes do grupo. Alberto foi enfático ao dizer que Jessica não poderia mais continuar na equipe. O grupo passou por um momento meio turbulento, mas os ânimos foram acalmados quando Diogo apresentou uma sugestão...

Baseado no texto acima, faça o que se pede: (escreva no verso)

- A. Cite possíveis causas, ou seja, motivos pelos quais Jéssica havia se atrasado para a atividade.**
- B. Cite as consequências de Jessica não ter chegado no horário marcado.**
- C. Sugira soluções para vivenciar o conflito de forma positiva.**

ANEXO H – OFICINA DE HABILIDADES SOCIAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

1º MOMENTO - APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DA OFICINA E INFORMAÇÕES GERAIS

- Conhecer as habilidades sociais necessárias para trabalhar em equipe (células de aprendizagem cooperativa);
- Refletir sobre a importância das habilidades sociais e consequências de seu uso no cotidiano.

2º MOMENTO – EXPOSIÇÃO INTRODUTÓRIA

- Conceito de habilidades sociais;
- Importância da utilização;
- Apresentação das principais habilidades sociais para o trabalho em equipe;
- Informações sobre treinamento em habilidades sociais.

3º MOMENTO – OS TIPOS DE HABILIDADES SOCIAIS E SUA IMPORTÂNCIA

A) Atividade Preliminar

- **Formação dos Grupos:** a turma será dividida em grupos de dez componentes e cada um destes se subdivide em dois grupos de cinco (grupo A e B) que são considerados grupos bases.
- **Distribuição do material da oficina:** Cada componente receberá o roteiro completo com todos os anexos. OBS. Cada grupo ficará responsável por estudar apenas parte do material.

B) Atividade Individual

Para a atividade do RECONHECIMENTO DOS TIPOS DE HABILIDADES SOCIAIS, cada um deverá ler:

- a) O roteiro para atividade coletiva;
- b) O Texto sobre habilidades sociais
- c) A Lista das habilidades sociais que serão estudadas;
- d) A Tabela de anotações das informações dos colegas
- e) A Orientação sobre divisão de tarefas e contrato de cooperação

- f) A orientação sobre o processamento de grupo
- g) As orientações sobre o momento de aquecimento do grupo, considerando que esta é primeira vez que os componentes trabalham juntos

C) Roteiro para a atividade Coletiva

Parte I (Grupo Base)

Após a leitura individual, o grupo deve:

- Fazer o aquecimento, compartilhando histórias pessoais de solidariedade. Cada um tem **1 minuto** para fazer seu relato;
- Compartilhar em equipe a compreensão sobre as tarefas e as metas coletivas e se tiverem dúvidas devem procurar os facilitadores da oficina;
- Fazer a divisão de funções e o contrato de cooperação geral e contrato de cooperação específico e planejar em conjunto a melhor estratégia para executar a tarefa;
- Discutir sobre as cinco habilidades que o grupo ficou responsável Parte A ou Parte B e planejar como apresentá-las para o outro grupo
- Decidir quem vai apresentar cada habilidade (cada um deve apresentar uma).

Parte II (Fila dupla)

- **Formação de grupos de dez componentes:** Juntar dois grupos bases de cinco componentes e formar duas linhas, as quais ficarão de frente uma para outra
- Cada participante terá **3 minutos** para explicar a sua habilidade social para o componente em sua frente.
- Em seguida, o colega em sua frente também terá mais **3 min** para explicar a sua habilidade;
- Após os pares terem feito suas apresentações, uma das filas deve rolar de maneira que pares diferentes sejam formados e novamente apresentem suas habilidades;
- O processo se repete até que todos os componentes apresentem sua habilidade para todos os componentes do outro grupo base e tenha ouvido todas as cinco outras habilidades que não ficaram com seu grupo.

Observações:

- Entre os pares os componentes podem perguntar, discordar, concordar, parafrasear, completar a ideia etc. sobre a fala do colega, dentro do tempo previsto.

- Enquanto um colega está explicando sua habilidade o outro deve cronometrar o tempo e fazer anotações, pois estas serão importantes para a construção da meta coletiva de seu grupo base.

Parte III (retorno ao grupo base)

- **Construção da meta coletiva** - Após todas as habilidades sociais serem apresentadas, os grupos bases se reúnem e terão **15 min** para juntos preencherem o instrumento com as respostas referentes às 10 habilidades sociais para entregá-lo ao facilitador (**a meta coletiva**).
- **Processamento de Grupo**
 - a) Cada componente deve responder as questões do anexo V, para se prepararem para o processamento;
 - b) Em seguida, o grupo fará o processamento usando o Anexo V;
 - c) Após isso, a equipe deve escolher um componente (que ainda não tenha participado do fechamento) para representar o grupo no fechamento.

D) Fechamento da Atividade

- O facilitador escolherá aleatoriamente um participante dos grupos bases para falar de uma habilidade específica;
- O mesmo participante falará de como ocorreu o processamento de grupo.

Leia o texto abaixo para conhecer mais sobre os tipos de habilidades sociais e a importância delas para a utilização da aprendizagem cooperativa

ANEXO I – TEXTO SOBRE HABILIDADES SOCIAIS

As competências interpessoais, também denominadas de **Habilidades Sociais** não são um luxo, a ser aprendido somente quando o tempo permite. Elas representam uma necessidade para todos os aspectos da vida.

A importância atribuída às habilidades sociais não deve ser considerada um exagero, elas representam a conexão entre os membros do grupo. A qualquer tempo que você conversa, joga, interage ou trabalha com outros, você está utilizando habilidades sociais. Devido às mudanças na estrutura da família, vizinhança e da vida comunitária, muitos alunos já não são ensinados a interagir eficazmente com outras pessoas, pais e colegas. Assim, torna-se necessário que as escolas estejam envolvidas no desenvolvimento de habilidades sociais de seus alunos.

A aprendizagem cooperativa é intrinsecamente mais complexa do que a competitiva ou individualista, porque exige que os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo.

QUE HABILIDADES SOCIAIS DEVEM SER APRENDIDAS?

Elas podem ser agrupadas em quatro categorias: *Formação, funcionamento, formulação e fermentação.*

FORMAÇÃO: O primeiro conjunto de habilidades de gestão voltada para a organização do grupo e o estabelecimento de normas mínimas para o comportamento adequado. Alguns dos mais importantes comportamentos nessa categoria são:

- **Monitoramento do barulho** – As pessoas devem se mover sem muito barulho para não perturbar os demais.
- **Monitoramento da participação** – As pessoas devem permanecer no grupo, realizando a atividade proposta.
- **Monitoramento da voz** – O grupo, durante o trabalho deve utilizar a voz calma, evitando manifestações barulhentas.
- **Monitoramento do revezamento de tarefas** – Todos os membros do grupo devem participar da realização das tarefas, compartilhando aprendizagens e esforços para atingir a meta.
- **Outras estratégias** – Chamar as pessoas pelo nome e falar olhando para o interlocutor.

FUNCIONAMENTO: Compartilhar ideias e opiniões – Os membros do grupo devem compartilhar suas ideias e materiais.

- **Perguntar pelos fundamentos e fatos relativos às ideias** – Os membros do grupo devem perguntar, buscar as ideias e opiniões dos demais, buscar entendê-las e discuti-las.
- **Encorajar a participação de todos** – Os membros devem perguntar uns aos outros quais suas ideias e opiniões. Esse compartilhamento é fundamental para que as pessoas se sintam valorizadas.
- **Solicitar ajuda ou clarificação** – Solicitar ajuda aos colegas, quando necessário, é essencial para o sucesso do grupo.
- **Manifestar apoio e aceitação** – Apoio pode ser manifestado tanto verbal quanto não verbalmente. Apoio não verbal pode ser expresso através de contato visual, acenando com a cabeça e com um olhar interessado. Apoio verbal inclui incentivar e buscar ideias e conclusões dos demais membros do grupo.
- **Oferecer-se para explicar ou clarificar uma ideia** – Quando um membro do grupo acha que os outros não estão entendendo o que ele diz, é importante buscar explicar ou clarificar a ideia.
- **Utilizar a paráfrase** – O propósito da paráfrase é entender exatamente a ideia do colega. Ex: *“Se eu entendi bem, você acha que...É essa a tua ideia?”*
- **Energizar o grupo** – Os membros podem energizar o grupo para trabalharem no sentido de alcançarem suas metas, utilizando o humor, novas ideias ou demonstrando entusiasmo.
- **Descrever sentimentos:** Existem momentos em que descrever sentimentos tem efeitos bem positivos no grupo. Ex: *“Estou super contente, pois a gente conseguiu melhorar a nota na disciplina! Foi ótimo!”*

FORMULAÇÃO: Habilidades necessárias para maximizar a maestria e a retenção do material estudado, construir um nível mais profundo de compreensão do material, e estimular o uso de estratégias de raciocínio de melhor qualidade. Essas habilidades incluem:

- **Sintetizar em voz alta:** Sintetizar em voz alta o que foi lido ou discutido. Todas as ideias e fatos importantes devem ser sintetizados para maximizar o aprendizado.
- **Buscar precisão/corrigir:** Buscar a precisão, corrigindo a síntese feita pelo colega, adicionando importantes informações não incluídas e pontuando ideias incorretas (Não estou certo que estou correto, mas acho que....)
- **Buscar elaboração;** Elaboração ocorre quando os alunos relacionam o material aprendido com o material aprendido anteriormente e com outras coisas que sabem. Os membros devem se perguntar, por exemplo: Como isso se relaciona com o material que estudamos na semana passada?

- **Ajudar o grupo a lembrar:** os membros do grupo devem buscar maneiras inteligentes de lembrarem fatos e idéias importantes utilizando desenhos, figuras mentais e outros auxiliares de memória.
- **Verificar o entendimento:** Solicitar aos membros do grupo que explicitem sua linha de raciocínio para torná-la aberta à correção e discussão.

FERMENTAÇÃO: habilidades necessárias para estimular o conflito cognitivo, a busca por mais informação e reconceitualização do material estudado. **Exemplo:** Uma habilidade importante é desafiar intelectualmente os colegas de equipe criticando suas ideias ao mesmo tempo em que demonstra respeito pelos membros do grupo. (“Respeito você, mas, nesse caso, tenho que discordar do seu pensamento.”).

- **Criticar ideias sem criticar pessoas:** Uma habilidade importante é desafiar intelectualmente os colegas de equipe criticando suas ideias ao mesmo tempo em que demonstra respeito pelos membros do grupo. (“Respeito você, mas, nesse caso, tenho que discordar do seu pensamento.”)
- **Identificar as diferenças de ideias e raciocínio entre os membros do grupo:** No início das discussões e debates identificar em que os pensamentos dos membros do grupo diferem. (Como nossas informações e conclusões diferem?).
- **Integrar ideias em uma única posição:** Sintetizar e integrar diferentes e conflitantes ideias e raciocínios em uma posição com a qual cada um possa concordar.
- **Pedir justificativa:** Os membros devem perguntar aos outros os fatos e linhas de raciocínio que justificam porque suas ideias são as mais corretas ou apropriadas.
- **Fazer perguntas em profundidade:** Os membros do grupo devem fazer perguntas que levem a uma compreensão ou análise mais profunda. (“Isso funcionaria nessa situação? O que mais faz você acreditar que....?”).
- **Gerar mais respostas:** Os membros do grupo devem ir além da primeira resposta ou conclusão, produzindo um número de outras respostas plausíveis. (Será que isso também funciona ...? Será que essa é uma outra possibilidade? ”)
- **Fazer um “teste de realidade”, verificando as possibilidades do grupo:** Membros do grupo ajustar o trabalho do grupo com as instruções, tempo disponível e outros elementos da realidade (“Temos tempo suficiente para fazer esse trabalho dessa forma?”).

Outros exemplos de competências interpessoais:

Saber esperar pela sua vez de falar; Elogiar os outros; Partilhar materiais; Celebrar o sucesso; Ajudar os outros; Conhecer e confiar nos demais; Comunicar-se de forma cuidadosa e sem ambiguidade; Resolver conflitos de forma construtiva.

É indispensável que os membros do grupo estejam sensibilizados para o exercício dessas habilidades sociais entre si. Essas habilidades não apenas incrementam o alcance dos objetivos como também contribuem para o estabelecimento de relações mais positivas entre os membros do grupo. A aprendizagem das habilidades sociais envolve a transmissão da necessidade dessas habilidades, defini-las e modelá-las promovendo a

sua prática nos grupos, avaliar a efetividade de sua prática e possibilitar que os alunos perseverem no desenvolvimento dessa prática. Fazendo isso, não só melhoramos o desempenho do aluno, como também aumentamos a futura empregabilidade dos alunos, suas possibilidades de sucesso na carreira, qualidade de relacionamentos e saúde psicológica.

Referência

Trechos extraídos e traduzidos livremente do livro: Johnson, D. W. & Johnson, R. Cooperation in the Classroom. Edina (MN): Interaction Book Company, 2008.

ANEXO II – LISTA DAS HABILIDADES SOCIAIS

O grupo base A deverá estudar somente as habilidades sociais (A1, A2, A3, A4 e A5) e o grupo base B estudará somente as habilidades (B1, B2, B3, B4 e B5).

PARTE A

A1 - Habilidade Social: Pedir e oferecer ajuda aos colegas

Descrição: Pedir ajuda – consiste em solicitar a ajuda do colega, em casos de necessidade ou sobrecarga de atividades, estando ciente de que fazer isso não é motivo de vergonha ou desvalorização pessoal.

Oferecer ajuda - Refere-se a habilidade de mostrar-se atento e disponível à necessidade do outro. É uma postura empática de identificação com a necessidade do outro, sem transmitir qualquer impressão de demonstrar explicitamente sua disposição a colaborar.

Justificativa: Quando se pede ajuda a alguém se exerce a humildade, estimula o outro a também solicitar sua ajuda, além de valorizar as habilidades de ambos. Isso cria um clima de cooperação no grupo e favorece a aprendizagem e o companheirismo. Quando oferecemos ajuda estamos demonstrando que percebemos a necessidade do outro e queremos ajuda-lo. Essa atitude fortalece o vínculo entre as pessoas e favorece a cooperação entre elas.

Questões: Reflita sobre as questões abaixo e compartilhe com seu grupo base utilizando suas próprias vivências em relação a essa habilidade social:

- Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido?
- Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de pedir ajuda e de oferecer ajuda aos colegas?
- O que acontece quando essas habilidades sociais não são utilizada em um trabalho em equipe? Que consequências isso acarreta para um grupo?

A2 - Habilidade Social: Encorajar os colegas

Descrição: Apoiar o colega quando este estiver desestimulado para realizar a atividade, como estudos, em situações em sala de aula ou em outros espaços de convivência.

Justificativa: O encorajamento mútuo é importante, pois pode evitar que o colega desista de participar das atividades ou não tenha mais vontade de estudar, chegando até a abandonar a escola. Por isso, é importante que, num grupo, os estudantes apoiem-se mutuamente, com palavras e atitudes de encorajamento, fortalecendo as amizades, tornando o ambiente de estudo mais agradável. Todo grupo precisa de um bom encorajador.

Questões: Reflita sobre as questões abaixo e compartilhe com seu grupo base utilizando suas próprias vivências em relação a essa habilidade social:

- Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido?
- Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social?
- O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo?

A3 - Habilidade Social: Deixar os outros falarem

Descrição: Consiste em, durante os trabalhos em grupo, sempre esperar que o colega que está falando termine de explorar ideia para que você se pronuncie. E quando estiver na sua vez de falar, lembrar-se de ficar atento enquanto fala para não dominar a palavra, e sim compartilhá-la como os demais do grupo.

Justificativa: Quando todos conseguem ouvir as opiniões uns dos outros, um de cada vez, fica mais fácil debater um tema, realizar uma atividade coletivamente e aprender. Se a fala for concentrada em uma única pessoa, perde-se a oportunidade de aprender como que cada participante tem a contribuir e enfraquece, desestimula os mais tímidos e prejudica a cooperação entre os membros.

Questões: Reflita sobre as questões abaixo e compartilhe com seu grupo base utilizando suas próprias vivências em relação a essa habilidade social:

- Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido?
- Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social?
- O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo?

A4 - Habilidade Social: Realizar processamento de grupo

Descrição: É a habilidade de conseguir envolver todos os componentes num momento de avaliação do desempenho do grupo. De estimular a autorreflexão dos sentimentos presentes durante o processo de trabalho em equipe, de saber refletir sobre o que foi positivo e negativo durante o trabalho.

Justificativa: Saber promover o processamento grupal possibilita o exercício de outras habilidades sociais, gera a oportunidade de amadurecimento pessoal e fortalece a mútua confiança entre os membros do grupo. Ajuda o grupo a desenvolver uma melhor performance enquanto equipe cooperativa.

Questões: Reflita sobre as questões abaixo e compartilhe com seu grupo base utilizando suas próprias vivências em relação a essa habilidade social:

- Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido?
- Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social?
- O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo?

A5 - Habilidade Social: Concentrar-se na tarefa

Descrição: Concentrar-se na tarefa implica no esforço individual de manter-se atento ao cumprimento da meta coletiva, evitando distrair-se com atividades que prejudicam o desempenho do grupo, como ficar ao celular, ir ao banheiro, conversas paralelas, etc.

Justificativa: Manter-se focado ao desenvolver a tarefa não só maximiza o rendimento pessoal, mas também favorece a aprendizagem do grupo. Não fazê-lo prejudica todos os outros componentes, além de desrespeitar e desvalorizar o compromisso com o grupo.

Questões: Reflita sobre as questões abaixo e compartilhe com seu grupo base utilizando suas próprias vivências em relação a essa habilidade social:

- Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social?
- O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo?

PARTE B**B1 - Habilidade Social:** Vivenciar os conflitos

Descrição: Saber utilizar de forma estratégica uma situação de conflito, aproveitando os aspectos positivos de tal vivência, tornando o conflito um momento de aprendizagem e de crescimento do grupo.

Justificativa: Quando deixamos um problema de lado, ou decidimos por “panos quentes” em um conflito que surgiu no grupo, os envolvidos podem ficar chateados uns com os outros e não contribuir mais nas atividades, afetando o rendimento e o alcance do objetivo da equipe. O conflito deve proporcionar, na verdade, um momento de aprendizagem, onde os envolvidos aprendam a conviver.

Questões: Reflita sobre as questões abaixo e compartilhe com seu grupo base utilizando suas próprias vivências em relação a essa habilidade social:

- Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido?
- Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social?
- O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo?

B2 -Habilidade Social: Celebrar o Sucesso da equipe

Descrição: consiste em reconhecer o esforço individual ou coletivo no alcance dos objetivos, valorizando o trabalho realizado através de elogios aos membros do grupo, gestos de vibração e/ou cumplicidade.

Justificativa: A celebração de resultados é uma forma de valorizar o trabalho da equipe, também favorece a autoestima em cada um dos integrantes. Além disso, é uma forma de relembrar, reconhecer o esforço de cada membro na execução da atividade, e fortalecer as amizades.

Questões: Reflita sobre as questões abaixo e compartilhe com seu grupo base utilizando suas próprias vivências em relação a essa habilidade social:

- Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido?
- Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social?
- O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo?

B3 - Habilidade Social: Criticar ideias e não as pessoas

Descrição: É a habilidade de discordar de um argumento apresentado, evitando apontar falhas e/ou defeitos no indivíduo que discorda de você. Argumentar no campo das ideias, sem depreciação das questões pessoais, valorizando a pessoa.

Justificativa: Quando você discorda da opinião de alguém, o que está em jogo é a argumentação. Não se deve fazer ofensas pessoais, pois elas podem gerar uma situação de desgaste do grupo, além de serem uma verdadeira agressão ao outro. Discutir ideias fortalece a aprendizagem e traz benefícios a todos.

Questões: Reflita sobre as questões abaixo e compartilhe com seu grupo base utilizando suas próprias vivências em relação a essa habilidade social:

- Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido?
- Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social?
- O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo?

B4 - Habilidade Social: Admitir quando cometer erros

Descrição: trata-se de uma postura honesta e sincera em, ao perceber que tenha cometido um erro, admitir para o grupo seu equívoco, possibilitando, dessa maneira, os ajustes e correções necessárias.

Justificativa: Para aprendermos com os nossos erros, devemos primeiro reconhecê-los. E assim saber como fazer diferente da próxima vez. Todo mundo erra. Admitir seus erros perante o outro facilita a aproximação entre os envolvidos e a resolução de conflitos. Aumenta o potencial de ensinar e aprender mutuamente, já que aprender é um ato de humildade.

Questões: Reflita sobre as questões abaixo e compartilhe com seu grupo base utilizando suas próprias vivências em relação a essa habilidade social:

- Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido?
- Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social?
- O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo?

B5 - Habilidade Social: Dar e receber feedback

Descrição: É a capacidade de dar e receber opiniões, críticas e sugestões sobre as nossas atitudes, comportamentos e/ou desempenhos, com o objetivo de reorientar e/ou estimular uma determinada ação individual ou grupal.

Justificativa: É importante porque o sujeito tem seu ponto de vista acolhido e sua percepção considerada. Quem recebe tem a oportunidade de se observar e analisar algum ponto fraco que foi trazido durante o feedback, contribuindo, assim, para a convivência entre os participantes e o desenvolvimento pessoal de cada um.

Questões: Reflita sobre as questões abaixo e compartilhe com seu grupo base utilizando suas próprias vivências em relação a essa habilidade social:

- Como essa habilidade é classificada de acordo com o texto lido?
- Em sua opinião, quais as causas de uma pessoa ter dificuldade de utilizar essa habilidade social?

- O que acontece quando essa habilidade social não é utilizada? Que consequências ela traz para um grupo?

ANEXO III – ANOTAÇÕES SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS

Utilize o espaço abaixo para fazer as anotações das apresentações feitas por seus colegas sobre cada habilidade social.

| HABILIDADES SOCIAIS | ANOTAÇÕES |
|------------------------------------|------------------|
| Pedir e oferecer ajuda ao outro | |
| Encorajar os outros | |
| Concentrar-se na tarefa | |
| Admitir quando cometer erros | |
| Deixar os outros falarem | |
| Críticas a ideias e não as pessoas | |
| Vivenciar os conflitos | |
| Dar e receber feedback | |
| Promover processamento de grupo | |
| Celebrar o Sucesso | |

ANEXO IV – ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A DIVISÃO DE FUNÇÕES E CONTRATO DE COOPERAÇÃO PARA RECONHECIMENTO DOS TIPOS DE HABILIDADES SOCIAIS.

DIVISÃO DE FUNÇÕES

É muito importante que seja atribuída a cada membro da equipe uma função que seja complementar e esteja interligada as demais. A atribuição de funções nos grupos estabelece o que os membros do grupo esperam uns dos outros. Os membros não precisam necessariamente atuar numa mesma função sempre, é importante que haja uma rotatividade de funções a cada atividade. (Obs.: fiquem à vontade para inserir outras funções que acharem convenientes)

- **Coordenador:** orienta as atividades, cuida para que o grupo não se disperse, faz a conexão com o facilitador, caso o grupo tenha dúvidas, lidera a realização do contrato de cooperação, da divisão das funções e do processamento de grupo; Normalmente, o coordenador certifica-se se todos compreendem os objetivos do grupo e as estratégias de trabalho;
- **Guardião do tempo:** cronometra o tempo para a execução de cada tarefa e tempo de fala de cada um. Essa é uma função muito importante, já que a administração do tempo é um aspecto muito importante para o alcance da meta coletiva do grupo.

(**Obs:** na atividade coletiva parte II (filas duplas) todos os membros atuam como guardião do tempo onde cada um controla o tempo do colega que está na sua frente compartilhando a habilidade social).

- **Relator da meta coletiva:** escreve e sintetiza as ideias do grupo, quando necessário. (**Obs:** O relator utiliza os instrumentais da meta coletiva (Anexos IV, pag. 14-15);
- **Observador:** observa o uso das habilidades sociais dos seus colegas durante o trabalho em equipe. Anota os comportamentos positivos ou negativos que lhe chamaram atenção e ao final do trabalho dá o feedback aos seus colegas. (**Obs.:** Durante a atividade do consenso o observador deve ficar atento ao uso das habilidades sociais dos seus colegas. Deve anotar comportamentos que lhe chamaram atenção e depois deve dar falar para os seus colegas o que observou); É importante que essas observações sejam compartilhadas no processamento de grupo.
- **Estimulador:** garante que todos possam contribuir no trabalho em equipe estimulando todos a participar cuidando para que ninguém monopolize a fala;

ANEXO V - CONTRATO DE COOPERAÇÃO – Orientações gerais

É muito importante que seja atribuída a cada membro da equipe uma função que seja complementar e esteja interligada as demais. A atribuição de funções nos grupos estabelece o que os membros do grupo esperam uns dos outros. Os membros não precisam necessariamente atuar numa mesma função sempre, é importante que haja uma rotatividade de funções a cada atividade. (**Observação:** fiquem a vontade para inserir outras funções que acharem convenientes)

- Realizar divisão de funções e tarefas entre os membros do grupo;
- Evitar conversas paralelas, sair da célula para atender telefone ou utilizar outros aparelhos eletrônicos;
- Finalizar as tarefas dentro do tempo previsto;
- Esforçar-se para realizar a atividade individual;
- Prestar bastante atenção quando o colega estiver apresentando seu trabalho individual no grupo;
- Evitar coagir colegas quando eles estiverem dispersos sem colaborar, mas encorajá-los a contribuir com a sua tarefa individual e/ou com o trabalho coletivo;
- Todos devem esforçar-se para alcançar a meta coletiva;
- Celebrar o sucesso se o grupo alcançar a meta coletiva;
- Evitar coagir as pessoas a irem apresentar a reflexão da atividade no fechamento;
- Permitir e estimular que cada membro expresse seu *feedback* acerca de como trabalharam em grupo (processamento de grupo);
- Outros se desejar _____

ANEXO VI - CONTRATO DE COOPERAÇÃO - Orientações específicas

- Escutar atentamente no momento que o colega estiver explicando a sua habilidade em seu grupo base;
- No momento da explicação da habilidade buscar falar de forma clara e objetiva;
- No momento de tecer o comentário sobre a habilidade social apresentada pelo colega no grupo base busque criticar somente a ideia e não a pessoa;
- Manter o foco e a atenção na explicação do colega no momento das filas duplas;
- Garantir que cada pessoa fale em três minutos sua habilidade social para o colega no momento da fila dupla;
- Estimular e garantir a participação de todos no preenchimento do instrumento com as respostas referentes às dez habilidades (Anexo IV, pag. 14-15);
- Evitar coagir as pessoas a irem apresentar a reflexão da atividade no fechamento;

4º MOMENTO – AUTOAVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS

A) Atividade Preliminar

- **Formação dos Grupos:** Mantém os mesmos grupos bases de 5 componentes;
- **Distribuição do material didático:** já realizado

B) Atividade Individual

Cada componente deverá:

- a) Ler o roteiro para a atividade coletiva
- b) Realizar a autoavaliação sobre habilidades sociais
 - Eleger a habilidade social que tem maior dificuldade de utilizar e a que tem menor dificuldade;
 - Escolher as três que considera mais importante para o trabalho em equipe.
- c) Ler o texto sobre consenso;

C) Atividade Coletiva nos grupos bases

- Realizar contrato de cooperação e divisão de funções;
- Cada componente terá 2 min para compartilhar o resultado de sua autoavaliação feita individualmente, falando sobre as habilidades que eleger como mais fácil e mais difícil de utilizar;
- A equipe deverá construir a sua **meta coletiva** que será um consenso da equipe sobre as 3 habilidades sociais mais importantes para se trabalhar em equipe e preencher um instrumento para entregar ao facilitador;
- **Processamento de grupo:**
 - a) A equipe deve refletir sobre a eficiência e eficácia do seu trabalho utilizando as orientações de processamento do Anexo X, pag.24.
 - b) A equipe deve escolher um componente para representá-la no fechamento e este não deve ainda ter participado de um fechamento.

D)Fechamento da Atividade

- Cada grupo apresentará o resultado do seu consenso.

ANEXO VII – AUTOAVALIAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS

ANEXO VIII – SOBRE O CONSENSO E COMO CONSTRUÍ-LO.

A decisão por *consenso* é um método de solução de problemas e tomada de decisão em grupo baseado em valores como a cooperação, a confiança, a honestidade, a criatividade, a igualdade e o respeito; no qual todas as pessoas envolvidas discutem ativamente as questões implicadas na decisão. Desta forma, o grupo agrega o conhecimento e a experiência de todos os seus membros e qualquer decisão final deve ser apoiada por todos os componentes da equipe. As ideias e sentimentos de todos os integrantes são incorporados na decisão coletiva, permitindo assim a diversas pessoas trabalharem juntas no problema comum, ao invés de produzir um impasse do tipo “Nós x Eles”.

O *consenso* vai além do domínio da maioria. Ocupa o lugar de estilos tradicionais de liderança horizontal com um modelo de poder e responsabilidade, compartilhados. É a maneira pela qual um grupo de iguais toma decisões. O processo se apoia na crença fundamental de que cada pessoa tem um "pedaço da verdade". Desta maneira, cada membro do grupo deve ter espaço e tempo para falar da sua verdade e ser ouvido com respeito. Por outro lado, não se pode permitir que alguns indivíduos dominem o grupo. No *consenso*, assim como nos ecossistemas, cada indivíduo governa e é governado pela comunidade maior. Nessa teia de relações recíprocas, é criada a beleza e a força do todo. Entretanto, isso não sugere que o processo de *consenso* pressuponha ou confira automaticamente completa paz e harmonia no grupo; por causa da profunda patologia social e da complexidade e das decisões a serem tomadas, o conflito é inevitável.

A decisão por *consenso* é normalmente difícil de ser alcançada e levará mais tempo do que outros métodos de decisão. À medida que as energias do grupo são focalizadas no problema em questão (mais do que na defesa de pontos de vista individuais), a qualidade da decisão tende a melhorar. As pesquisas indicam, de fato, que esta abordagem de solução de problemas e tomada de decisão resulta numa significativa melhoria de qualidade de decisão em comparação com outros métodos, tais como o uso do poder da maioria (votação), do poder da minoria (persuasão) e da barganha.

Num processo de decisão por *consenso* espera-se que cada indivíduo: (1) Prepare sua própria posição da melhor maneira possível antes do encontro com o grupo, conscientizando-se de que a tarefa individual está incompleta e de que as partes que faltam serão supridas pelos outros membros do grupo; (2) Reconheça seu dever de expressar a sua opinião e explicá-la integralmente, de modo que o resto do grupo receba a contribuição do pensamento de todos os participantes; (3) Reconheça seu dever de ouvir as demais opiniões e considere os sentimentos de todos os outros participantes do grupo, bem como, esteja preparado para modificar sua posição baseado na lógica e na compreensão; (4) Evite técnicas de redução de conflito, tais como votar, barganhar ou ceder para manter a harmonia, conscientizando-se de que as diferenças de opinião são proveitosas e ao explorar essas diferenças, a melhor linha de ação irá surgir por si mesma.

Texto retirado do artigo, “A CONSTRUÇÃO DE CONSENSO”.
<http://amaraljorge.blogspot.com.br/2009/03/construcao-do-consenso.html>

ANEXO IX – ORIENTAÇÕES GERAIS PARA CONTRATO DE COOPERAÇÃO e PROCESSAMENTO DE GRUPO PARA A ATIVIDADE DE AUTOAVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS

Para as orientações gerais de contrato de cooperação, divisão de funções e processamento de grupo ver as da atividade anterior.

CONTRATO DE COOPERAÇÃO (Orientações específicas)

- Durante a exposição da autoavaliação dos seus colegas quanto às habilidades sociais evite tecer críticas e se esforce para ouvir com atenção;
- Observar as regras de construção do consenso;
- Se o grupo obtiver consenso, a decisão final deve ser acatada por todos;
- Deve ser permitido a cada membro do grupo ter espaço e tempo para expressar seus sentimentos, ideias e ser ouvido com respeito;
- Se o grupo não obtiver consenso respeitar a opinião das pessoas que estão divergindo;
- Se o grupo não obtiver consenso evitar decidir a problemática por votação, persuasão ou barganha;
- Evitar técnicas de redução de conflitos a fim de solucionar o problema de forma rápida sem uma discussão no grupo;
- Evitar coagir as pessoas a irem apresentar a reflexão da atividade no fechamento;

PROCESSAMENTO DE GRUPO (Orientações específicas)

- Todos se esforçaram para alcançar a meta coletiva?
- Existe alguma atitude no questionário (Anexo XII, pag. 26) que você gostaria de compartilhar?
- Existe algum item do contrato de cooperação que não foi cumprido e que mereça destaque?
- Todos sentiram que suas opiniões foram ouvidas e valorizadas durante a construção de consenso?
- Alguém foi criticado ao apresentar sua auto avaliação?
- Que aprendizado sobre trabalho em equipe cada um está levando para a próxima equipe?
- Há algum sucesso que o grupo deve celebrar?

ANEXO X – META COLETIVA – CONSENSO

| | Consenso das três HABILIDADES SOCIAIS mais importantes | CONSENSO |
|----|---|-----------------|
| 1 | <u>Pedir ajuda ao Outro:</u> Quando preciso de ajuda para fazer minha tarefa individual, peço-a aos colegas sem me sentir humilhado por isso; <u>Oferecer ajuda:</u> Disponibilizo-me a ajudar os meus colegas quando eles precisam de ajuda sem passar a ideia que sou melhor do que eles; | |
| 2 | <u>Encorajar os Outros:</u> Encorajo e oriento os colegas quando eles estão desanimados, dispersos ou ausentes durante o trabalho para garantir o sucesso da equipe; | |
| 3 | <u>Concentrar-se na tarefa:</u> Concentro-me na realização da minha tarefa individual, procurando não sair do foco da atividade (evito ficar ao celular, falando com o colega, ir ao banheiro, etc.); | |
| 4 | <u>Admitir quando cometer erros:</u> Quando cometo um erro, eu sei admitir; | |
| 5 | <u>Deixar os outros falarem:</u> Colaboro para que todos tenham a oportunidade de contribuir com a reflexão, evitando monopolizar a fala ou interromper quando algum colega está falando; | |
| 6 | <u>Criticar ideias e não as pessoas:</u> Consigo discordar das ideias ou opiniões dos colegas, sem necessariamente criticá-los por eles terem ideias ou opiniões diferentes das minhas; | |
| 7 | <u>Vivenciar os conflitos:</u> Vivencio os conflitos de forma construtiva, ou seja, quando eles aparecem, ao invés de tentar fugir deles reprimi-los ou abafá-los, eu tento tirar algum aprendizado; | |
| 8 | <u>Dar e receber feedback:</u> Quando os colegas com quem trabalho me dão feedback da forma como ajo eu recebo com tranquilidade; | |
| 9 | <u>Promover processamento de grupo:</u> Contribuo com o processamento de grupo ao final do trabalho da equipe; | |
| 10 | <u>Celebrar o Sucesso:</u> Elogio os colegas ou celebro o sucesso do grupo quando este atinge seus objetivos, ou conclui uma tarefa; | |

| INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA PERFORMANCE DA EQUIPE | | | | | | | |
|---|---|-------------|---|---|---|---|-------|
| NÚMERO DA EQUIPE _____ | | NOME: _____ | | | | | |
| No | ITEM AVALIADO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| 1 | Nível de interação com você, relacionamento, empatia, amizade; | | | | | | |
| 2 | Compromisso com o desenvolvimento da tarefa individual, se fez a sua parte bem feita, ou se mostrou-se desinteressado (a); | | | | | | |
| 3 | Compromisso com o desenvolvimento do trabalho coletivo para alcançar a meta; esforço para compartilhar o conteúdo de sua responsabilidade, ou se mostrou-se desinteressado (a); | | | | | | |
| 4 | Valorizou a participação de alguém (reconheceu, elogiou etc.); | | | | | | |
| 5 | Estimulou ou encorajou alguém da equipe; | | | | | | |
| 6 | Participação no processamento de grupo, demonstrando interesse em refletir sobre como o grupo trabalhou e como poderia melhorar; | | | | | | |
| 7 | Participação no contrato de cooperação, esforçando-se para planejar as atividades; | | | | | | |
| 8 | Desempenho como coordenador, relator etc.; | | | | | | |
| 9 | Conhecimento sobre o tema abordado, contruição intelectual, | | | | | | |
| 10 | A equipe cumpriu a meta no tempo previsto; | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | |

Observação: Este instrumento tem como objetivo ajudá-lo (a) a refletir sobre a performance de cada um dos grupos que você trabalhou e lhe ajudará a melhorar cada vez mais a sua capacidade de trabalhar em equipe.