

**Um Estudo da Aprendizagem Cooperativa,
Fora da Sala de Aula, numa Abordagem Etnográfica**
Uma inovação pedagógica

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria do Socorro Furtado Silva Silveira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

**Um Estudo da Aprendizagem Cooperativa,
Fora da Sala de Aula, numa Abordagem Etnográfica**
Uma inovação pedagógica
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria do Socorro Furtado Silva Silveira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Carlos Manuel Nogueira Fino
Antônio Maria Veloso Bento *in
memoriam*
Ailton dos Santos Arruda *in
memoriam*



**Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica**

Maria do Socorro Furtado Silva Silveira

**Um Estudo da Aprendizagem Cooperativa, Fora da Sala de Aula, Numa Abordagem
Etnográfica: uma Inovação Pedagógica**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2020

Maria do Socorro Furtado Silva Silveira

**UM ESTUDO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA, FORA DA SALA DE AULA,
NUMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA: uma Inovação Pedagógica**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica.

Orientadores: Prof. Dr. Carlos Nogueira Fino
Prof. Dr. Antônio Maria Veloso Bento
in memoriam
Prof. Dr. Ailton, dos Santos Arruda *in memoriam*

Por aprendizagem significativa, entendo, aquilo que provoca profunda modificação no indivíduo. Ela é penetrante, e não se limita a um aumento de conhecimento, mas abrange todas as parcelas de sua existência.

Carl Rogers

AGRADECIMENTOS

À Universidade da Madeira.

A DH2 por proporcionar a possibilidade do Mestrado numa parceria vitoriosa com a Universidade da Madeira, meu muito obrigado.

Ao meu primeiro orientador madeirense Prof. Dr. Antônio Maria Veloso Bento *in memoriam* que foi um exemplo de dedicação e paciência e que me fez enxergar as mais diversas possibilidades no ato de aprender meus sinceros agradecimentos.

Ao meu orientador brasileiro Prof. Dr. Ailton dos Santos Arruda *in memoriam* pela presteza que sempre se fez presente nas suas falas.

Ao Prof. Dr. Carlos Manuel Nogueira Fino por ter aceitado me orientar no meio de tantas perdas e que se fez uma luz no fim do túnel, meus votos de grande estima e apreciação.

Ao Prof. Dr. Hermany Rosa Vieira da UFC por colaborar de forma significativa para a conclusão deste trabalho.

Aos alunos da UFC por terem aceitado fazerem parte deste estudo com a maior dedicação e presteza.

Ao meu marido que me proporcionou em diversos momentos questionamentos que me levaram a busca pelo conhecimento e sempre foi e será meu porto seguro.

A todos os amigos e amigas, que não foram citados, mas que de uma forma ou de outra contribuíram para realização deste trabalho.

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo investigar a existência de inovação pedagógica na aprendizagem cooperativa dos alunos-bolsistas da Universidade Federal do Ceará (UFC) que fazem parte do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE). A pesquisa aconteceu no período de novembro/2014 a novembro/2015, e que tem base qualitativa. No processo de triangulação utilizamos análise documental, observação direta e diário de bordo. 20 (vinte) discentes participaram da pesquisa. Sendo 10 (dez) do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino. Os mesmos foram identificados com a sigla AB (alunos-bolsistas) seguido de numeração crescente começando pelo número 01. Os dados foram analisados conforme o que foi registrado no diário de bordo, bem como relatos de falas dos próprios estudantes. Construímos quadros para uma melhor observação das falas dos estudantes e suas visões não só sobre aprendizagem cooperativa, mas também sobre pertencimento, mudança, competência social entre outros. Desta forma, concluiu-se que a construção do conhecimento dentro da aprendizagem cooperativa que ocorre na instituição favorece, e muito, o vivenciar de uma inovação pedagógica, na qual o alunado é levado a tomar ciência de si e do outro, ao mesmo tempo em que colabora para um protagonismo desses sujeitos.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa; Conhecimento; Inovação pedagógica; Protagonismo.

ABSTRACT

The research aims to investigate the existence of pedagogical innovation in the cooperative learning of scholarship students from the Federal University of Ceará (UFC) who are part of the Cooperative Learning Program in Student Cells (PACCE). The research took place from November/2014 to November/2015, and has a qualitative basis. In the triangulation process we use document analysis, direct observation and logbook. 20 (twenty) students participated in the research. 10 (ten) were male and 10 (ten) were female. They were identified with the acronym AB (scholarship students) followed by an increasing number starting with the number 01. The data were analyzed according to what was recorded in the logbook, as well as reports of the students' speeches. We build tables for a better observation of the students' speeches and their views not only on cooperative learning, but also on belonging, change, social competence, among others. Thus, it was concluded that the construction of knowledge within the cooperative learning that occurs in the institution favors, quite a lot, the experience of a pedagogical innovation, in which the students are led to become aware of themselves and of the other, at the same time. that contributes to the protagonism of these subjects.

Keywords: Cooperative learning; Pedagogical innovation; Knowledge; Protagonism.

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo investigar la existencia de innovación pedagógica en el aprendizaje cooperativo de estudiantes becados de la Universidad Federal de Ceará (UFC) que forman parte del Programa de Aprendizaje Cooperativo en Células del Estudiante (PACCE). La investigación se llevó a cabo de noviembre/2014 a noviembre/2015, y tiene una base cualitativa. En el proceso de triangulación utilizamos análisis de documentos, observación directa y bitácora. 20 (veinte) estudiantes participaron en la investigación. 10 (diez) eran hombres y 10 (diez) eran mujeres. Se identificaron con el acrónimo AB (estudiantes becados) seguido de un número creciente comenzando con el número 01. Los datos fueron analizados de acuerdo a lo que se registró en la bitácora, así como los informes de los discursos de los estudiantes. Construimos tablas para una mejor observación de los discursos de los alumnos y sus opiniones no solo sobre el aprendizaje cooperativo, sino también sobre pertenencia, cambio, competencia social, entre otros. Así, se concluyó que la construcción de conocimiento dentro del aprendizaje cooperativo que se da en la institución favorece, bastante, la experiencia de una innovación pedagógica, en la que los estudiantes son llevados a tomar conciencia de sí mismos y del otro, al mismo tiempo. que contribuye al protagonismo de estos temas.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo; Innovación pedagógica; Conocimiento; Protagonismo.

RÉSUMÉ

La recherche vise à enquêter sur l'existence d'une innovation pédagogique dans l'apprentissage coopératif des étudiants boursiers de l'Université fédérale du Ceará (UFC) qui font partie du Programme d'apprentissage coopératif dans les cellules étudiantes (PACCE). La recherche s'est déroulée de novembre/2014 à novembre/2015 et a une base qualitative. Dans le processus de triangulation, nous utilisons l'analyse de documents, l'observation directe et le journal de bord. 20 (vingt) étudiants ont participé à la recherche. 10 (dix) étaient des hommes et 10 (dix) des femmes. Ils ont été identifiés par l'acronyme AB (étudiants boursiers) suivi d'un nombre croissant commençant par le numéro 01. Les données ont été analysées en fonction de ce qui était enregistré dans le journal de bord, ainsi que des comptes rendus des discours des étudiants. Nous construisons des tableaux pour une meilleure observation des discours des étudiants et de leurs points de vue non seulement sur l'apprentissage coopératif, mais aussi sur l'appartenance, le changement, la compétence sociale, entre autres. Ainsi, il a été conclu que la construction de connaissances au sein de l'apprentissage coopératif qui se produit dans l'établissement favorise, assez largement, l'expérience d'une innovation pédagogique, dans laquelle les étudiants sont amenés à prendre conscience d'eux-mêmes et de l'autre, en même temps. cela contribue au protagonisme de ces sujets.

Mots clés: Apprentissage coopératif; Innovation pédagogique; Connaissance; Protagonisme.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – TIMELINE DO ARTICULADOR – FUNÇÕES.....	69
---	-----------

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – PRINCIPAIS EVENTOS HISTÓRICOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	16
QUADRO 02 – MARCO TEÓRICO GENERAL.....	21
QUADRO 03 – AS 03 FASES DE IMPLEMENTAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	22
QUADRO 04 – IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS-BOLSISTAS.....	75
QUADRO 05 – VAGAS OFERTADAS – CAMPI FORTALEZA.....	81
QUADRO 06 – RELAÇÃO DE ALUNOS TRABALHANDO NO PACCE NO ANO DE 2015.....	85
QUADRO 07 – APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	97
QUADRO 08 – SENTIMENTO DE PERTENÇA AO PACCE.....	98
QUADRO 09 – PROTAGONISMO DOS ALUNOS-BOLSISTAS.....	99
QUADRO 10 – A QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS.....	100
QUADRO 11 – DIFICULDADES ENFRENTADAS E PROCESSADAS PELAS EQUIPES.....	101
QUADRO 12 – APRENDIZAGEM, MUDNÇAS E CRESCIMENTO PESSOAL.....	102

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CIE	Centro de Investigação em Educação
COFAC	Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa
FEAAC	Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade
MIT	Instituto de Tecnologia de Massachusetts
PACCE	Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRECE	Programa de Educação em Células
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UMa	Universidade da Madeira
UFC	Universidade Federal do Ceará
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	V
RESUMO.....	VI
ABSTRACT.....	VII
RESUMEN.....	VIII
RÉSUMÉ.....	IX
LISTA DE FIGURAS.....	X
LISTA DE QUADROS.....	XI
LISTA DE SIGLAS.....	XII
INTRODUÇÃO.....	01

PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E SUAS ESPECIFICIDADES.....	07
1.1 Os aspectos históricos da aprendizagem cooperativa.....	13
1.2 Conceitos e diferenças da aprendizagem cooperativa.....	18
1.3 A construção do pensamento e da aprendizagem no processo de aprendizagem cooperativa.....	23
1.4 A escola e a uniformidade dos currículos.....	28
CAPÍTULO 2 – A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	35
2.1 Construcionismo e inovação pedagógica.....	43

PARTE II OPÇÕES METODOLÓGICAS

CAPÍTULO 3 – CAMINHOS PERCORRIDOS: PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	57
3.1 Do processo de triangulação na pesquisa.....	59
3.2 Trajetória metodológica do estudo.....	61
3.3 Locus da pesquisa.....	65
3.4 Do espaço pesquisado: histórico e contextualização.....	66
3.5 Dos participantes da pesquisa.....	74
3.6 Do procedimento da coleta de dados.....	75

PARTE III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS.....	77
4.1 O início da pesquisa de acordo com o diário de bordo.....	77
4.2 Como se deu o processo de seleção dos alunos através do Edital 034/2014.....	80
4.3 O processo de formação dos alunos-bolsistas no PACCE.....	85
4.4 Momentos após a formação das oficinas.....	90
4.5 Análise das falas dos alunos-bolsistas participantes da pesquisa.....	95
 CONCLUSÃO.....	 104
 REFERÊNCIAS	 108
 ANEXOS.....	 115
Anexo A – Declaração de autorização.....	116
Anexo B – Convite para avaliar os encontros universitários PACCE.....	117
Anexo C – Edital N° 034/2014 – PROGAD/UFC.....	118
Anexo D – Ficha de avaliação.....	127
Anexo E – Lista de critérios.....	128
 APÊNDICE.....	 129
Apêndice A – Solicitação de permissão para realização da pesquisa.....	130
Apêndice B – Diário de bordo.....	131

INTRODUÇÃO

“A ética não pode ensinar-se com lições de moral. Deve formar-se nas mentes a partir da consciência que o ser humano tem de ser ao mesmo tempo indivíduo, parte de uma sociedade e parte de uma espécie. Cada um de nós comporta em si esta tripla realidade. De igual modo, todo o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e a consciência de pertencer à espécie humana”.

Edgar Morin, 2002

O mundo globalizante e o desenvolvimento incessante das tecnologias de trabalho e dos meios para o lazer determinam um perfil de ser humano cada vez mais sintonizado com as mudanças constantes e, ao mesmo tempo, capaz de manter relacionamentos pessoais produtivos e harmoniosos. As ideias e estruturas preconcebidas não suprem mais as necessidades do novo homem, A educação como formadora desses seres humanos tem o papel fundamental neste processo. A escola atual está preparando o ser humano de forma adequada para estes fins? Até que ponto está preparando nossos jovens para desempenhar um papel autônomo nessa nova sociedade?

Vivenciando com a imaginação o que Papert (2008) escreveu no início do primeiro capítulo do livro intitulado “A Máquina das Crianças”, ou seja, uma viagem no tempo para o futuro é fácil captar a expressão de normalidade para os viajantes professores, bem como a fisionomia de perplexidade dos viajantes cirurgiões. Sim, a atual escola não acompanhou as transformações deste novo cenário mundial, que muda de cara a cada instante.

O impacto da tecnologia no mundo no último século transformou sobremaneira o cotidiano do homem, que não consegue acompanhar o avanço do conhecimento, que avança com passos gigantescos. Conforme Fino (2007), o conhecimento da humanidade cresce exponencialmente em função do tempo cronológico, já havendo previsões para mudanças aquisitivas do conhecimento em questão de dias corridos, ou seja, o conhecimento humano duplicará a cada 75 dias a partir de 2020.

Neste contexto de necessidade de mudanças e renovação da educação uma ideia antiga, aprendizagem cooperativa, aparece revigorando a aquisição do conhecimento. Escritos bíblicos antigos dizem: “Dois homens juntos são mais felizes que um isolado, porque obterão um bom salário de seu trabalho. Se um vem a cair, o outro o levanta. Mas, aí do homem solitário: Se ele cair não há ninguém para o levantar” (ECLESIASTES, 4, 9-10). Nomes como Sócrates,

Quintiliano, Comenius exaltam os benefícios de se ensinar uns aos outros. E um exemplo especial de aprendizagem cooperativa nos foi dado pelo filósofo romano Sêneca quando afirmou a célebre frase “Qui docet discet”¹, frase de repercussão, difundida nos ambientes familiares e escolares, na qual enfatiza a transmissão mútua de conhecimento entre duas pessoas quando ensinam e aprendem juntas (PEREIRA, 2018).

Fazendo parte da história da educação, Freinet (1989), dentre outros que apoiaram a cooperação no ensino, contrariado com a apatia da ultrapassada escola tradicional ansiava por uma escola experimental e cooperativa, comprometida com o processo de desenvolvimento infantil. Aparece John Dewey, cuja influência junto aos educadores brasileiros foi marcante, que utilizou grupos cooperativos nas suas ideias e práticas pedagógicas. Exemplos que mostram o caminhar da educação cooperativa, que permaneceu viva até os dias atuais, ressaltamos ainda o trabalho dos irmãos Johnson e Johnson, que são autores que dão suporte a dissertação.

A escola de hoje segue os moldes do ensino tradicional, cujos valores estão associados ao pensamento do capitalismo e ditados pelas ideologias dominantes. Questões econômicas fizeram predominar a competição e o individualismo nesta metodologia de ensino, que é prevalente na quase totalidade dos estabelecimentos escolares. A escola continua a ser um ambiente que pouco valoriza a cooperação, facilitando o individualismo e o isolamento, comportamentos que dificultam trabalhar em equipe.

Johnson, Johnson e Smith (1998) afirmam que a aprendizagem cooperativa promove desempenhos maiores do que a aprendizagem competitiva ou individualista. Assim, na escola ou não, a utilização da metodologia de aprendizagem cooperativa pode constituir uma ferramenta pedagógica valiosa, sendo alcançado com sua prática, ao mesmo tempo, o desenvolvimento social e desenvolvimento cognitivo.

A aprendizagem cooperativa, conforme resultados de pesquisa, produz implicações positivas na educação e nas relações sociais dos alunos, nela a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social. Se a escola oferece condições apropriadas para sua aplicação, a probabilidade de sucesso escolar apresenta índices elevados.

A aplicação dessa prática pedagógica acontece também em ambientes extraclasses. Arruda (2010) considera as atividades fora da sala extremamente ricas para o aprendizado do

¹ Aquele que ensina, aprende.

aluno constituindo uma abordagem articulada com a inovação pedagógica. Um ambiente diferente das aulas formais desperta no aprendiz o prazer de experimentar o novo, de fazer descobertas, de vivenciar o diferente. Sair da rotina da escola, proporcionar ao aluno atividades diversificadas num espaço novo, estimula a criatividade, o pensar questionador, a aprendizagem significativa e inovadora. Papert (2008) argumenta que em atividades extraescolares dos alunos menores o esforço mental é mais exigido e níveis maiores de percepção são alcançados sem que um contrato didático seja estabelecido.

A aprendizagem cooperativa, esta velha-nova maneira de aprender e ensinar, entre pessoas, mostra-nos um caminho a seguir, abrindo-nos uma porta para uma educação que cumpra o papel de formar pessoas autônomas e críticas prontas para a vida em sociedade e preparadas para enfrentar esse futuro que rapidamente vira passado.

Trata-se de uma prática pedagógica pioneira no meio universitário brasileiro, vigente na Universidade Federal do Ceará (UFC), Campus do Pici, implantado desde o ano de 2009, chamado de Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis. É um programa de bolsas de monitoria que tem como objetivo principal aumentar o índice de conclusão nos cursos de graduação da UFC.

A pesquisa envolveu alunos que articularam a formação de células de estudo de cooperativas, que foram compostas de estudantes de diversos cursos universitários e que se reuniam fora do horário de sala de aula para estudarem assuntos dos seus respectivos cursos e no qual apresentavam algum tipo de dificuldade de assimilação da disciplina sob o enfoque da aprendizagem cooperativa.

A pesquisa se justifica por conta de um tema muito atual e que está em prática dentro do universo a ser pesquisado, bem como por acreditar na possibilidade de construção de um conhecimento voltado para a coletividade.

Diante de todo cenário até aqui apresentado à questão central da pesquisa é: “A aprendizagem cooperativa fora da sala de aula constitui prática pedagógica inovadora na construção do conhecimento”?

O objetivo geral do estudo foi o de investigar, com abordagem etnográfica, se é inovadora a prática pedagógica, da aprendizagem cooperativa, exercida por grupos de alunos, fora das salas de aula da UFC, Campus do Pici, visando à construção do conhecimento.

Nos objetivos específicos, procurou-se: 1) identificar o surgimento da autonomia estudantil pela aplicação da prática pedagógica de aprendizagem cooperativa; 2) valorizar a existência do protagonismo individual emergido em decorrência da prática da aprendizagem cooperativa; 3) identificar o grau de comprometimento das equipes de estudo diante do aprendizado; e finalmente, 4) identificar impactos inovadores produzidos na aquisição do conhecimento com a prática da aprendizagem cooperativa fora da sala de aula.

Como forma de estruturar esta dissertação, a mesma foi dividida em quatro partes, mais as considerações finais. Os dois primeiros capítulos têm como enquadramento o referencial teórico relativo à temática pesquisada. O terceiro capítulo apresenta a metodologia que foi configurada no trabalho. O quarto capítulo trata da análise dos dados do estudo.

No primeiro capítulo abordamos o conceito e características da aprendizagem cooperativa e suas nuances no processo de construção do conhecimento.

O capítulo dois traz em seu interior a questão da inovação pedagógica e o processo de aprendizagem cooperativa e de como a mesma está interligada ao construcionismo.

Já o terceiro capítulo traça os caminhos percorridos através dos procedimentos metodológicos, bem como espaço e histórico da instituição, dos participantes e a coleta de dados ao longo de toda a trajetória da pesquisa.

O quarto e último capítulo apresenta os dados recolhidos junto ao público pesquisado que foi de alunos-bolsistas através do diário de bordo e observação participante. O estudo em questão trouxe 20 (vinte) discentes que participaram prontamente da pesquisa. Do total geral, 10 (dez) alunos são do sexo masculino, o que representa 50%. O número de estudantes do sexo feminino é de 10 (dez), com 50% do total. A idade dos mesmos varia entre 19 a 26 anos. Ressaltamos que mesmo tendo participado da pesquisa como observadora participante, em nenhum momento interferimos nos transcorrer do trabalho. Tendo a trajetória sendo a mais tranquila possível.

A pesquisa busca entender como é o processo de aprendizagem cooperativa dentro do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) através do olhar dos alunos-bolsistas, ao mesmo tempo em que tenta responder a pergunta se existe ou não inovação pedagógica dentro do programa abordado na Universidade Federal do Ceará, onde a aprendizagem cooperativa ocorre.

Por fim, encerramos o trabalho com as considerações finais, onde se procurou esclarecer os resultados obtidos no decorrer da investigação.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E SUAS ESPECIFICIDADES

*“Continuou acreditando que:
É experiência aquilo que nos passa,
ou que nos toca, ou que nos acontece,
e ao passar-nos nos forma e nos transforma...
Esse é o saber da experiência: o que se adquire
no modo como alguém vai respondendo
ao que vai lhe acontecendo ao
largo da vida e no modo como
vamos dando sentido ao acontecer do
que nos acontece”.*

Larrosa Bondía.

Milhares de anos atrás habitavam a Terra algumas espécies de humanos. Hoje, o *Homo sapiens* é a única espécie humana sobrevivente. Novas formas de pensar e de se comunicar tiveram sua importância para essa realidade. Reconhecido como um animal social o *Homo sapiens* utilizou a cooperação social para manter sua sobrevivência e reprodução, enquanto outros humanos foram extintos (HARARI, 2015).

O *Homo sapiens* ultrapassou todas as outras espécies humanas em sua capacidade de cooperar. Sabendo quão necessária é a cooperação, os humanos foram vivendo em sociedade e conseguiram cooperar efetivamente, adaptando-se ao seu ambiente social, incorporando ganhos maiores nas suas atividades básicas, em resposta aos desafios rapidamente impostos e enfrentados cooperativamente (HARARI, 2015).

Atividades realizadas com cooperação remontam dos primórdios da humanidade. A cooperação como base apoiadora usada nas buscas e experiências legou grandes descobertas e saberes fundamentais que alicerçaram o avanço das ciências em geral. A mesma também aponta desde sempre no seio familiar, como na agricultura de subsistência, etapas de processos produtivos caseiros e tarefas domésticas em geral, todas destinadas ao sustento e sobrevivência da família. A cooperação com outros núcleos familiares vizinhos trouxe benefícios individuais e coletivos só advindos pela união de todos em prol da coletividade, acontecendo de um para o outro, entre pessoas, produzindo frutos para ambos ou todos.

Segundo Piaget (2013, p. 230), “[...] a cooperação é uma coordenação de pontos vista ou de ações, que emanam respectivamente de diferentes indivíduos”.

A cooperação pode estar presente quando duas ou mais pessoas reúnem-se para aprender, por exemplo, principalmente num ambiente preparado para tal. É uma interação entre pessoas que trocam, compartilham informações de interesse mútuo com benefícios para todos. Podendo também haver troca de ações outras que visem ajudar o outro tendo em vista uma aprendizagem significativa. Mas, o que seria aprendizagem cooperativa?

De acordo com Marreiros et al (2001), o conceito de aprendizagem cooperativa se dá das observações realizadas por Vygotsky, quando o mesmo estava a perceber que os discentes aprendem de maneira mais eficaz e eficiente quando estão a trabalhar de forma cooperativa. O conhecimento vai sendo produzido de forma coletiva e nunca unicamente de maneira individual.

Os autores Menezes e Santos (2020, p. 1) asseveram que a aprendizagem cooperativa é uma: “técnica com a qual os estudantes se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimento”.

Lopes e Silva (2009, p. 4) asseveram que a aprendizagem cooperativa é “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto”, ao mesmo tempo em que os autores afirmam que o processo de cooperação “é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos (IBIDEM, p. 3).

Os autores acima indicam seis elementos que ajudam na definição do que seja a aprendizagem cooperativa. São elas:

1. A aprendizagem é um processo inerentemente individual, não coletivo, que é influenciado por uma variedade de fatores externos, incluindo as interações em grupo e interpessoais.
2. As interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas de conhecimento individuais e, portanto, a aprendizagem é simultaneamente um fenómeno privado e social.
3. Aprender cooperativamente implica na troca entre pares, na interação entre iguais e no intercâmbio de papéis, de forma que diferentes membros de um grupo ou comunidade podem assumir diferentes papéis (aprendiz, professor, pesquisador de informação, facilitador) em momentos diferentes, dependendo das necessidades.
4. A cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, “o todo é maior do que a soma das partes individuais”, de modo que aprender, desenvolvendo um trabalho cooperativamente, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária.
5. Nem todas as tentativas de aprender cooperativamente serão bem-sucedidas, já que, sob certas circunstâncias, pode levar à perda do processo, falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos e descrédito: os benefícios potenciais não são sempre alcançados.

6. Aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, implicando na possibilidade de poder contar com outras pessoas para apoiar sua aprendizagem e dar retorno se e quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo (LOPES, SILVA, 2009, p. 4).

Fontes & Freixo (2004, p. 48) afirmam que “é necessário introduzir no desenvolvimento e na aprendizagem dos conteúdos, competências e de socialização que permitam a construção do conhecimento tendo por base o princípio: aprender a aprender”.

Trabalhos de investigação e exemplos exitosos acerca da aprendizagem cooperativa demonstram bons resultados na aquisição de competências sociais e desenvolvimento cognitivo de alunos de diversos níveis de escolaridade, desde as séries iniciais estendendo-se até o ensino superior.

No Ceará existe um exemplo de repercussão de sucesso envolvendo a aprendizagem cooperativa. O mesmo aconteceu dentro de um ambiente escolar, fato ocorrido na cidade Pentecoste, especificamente na Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Barbosa, atualmente estendida a outras cidades cearenses tendo em vista os excelentes resultados obtidos, sendo adotada a metodologia da teoria norte-americana de aprendizagem cooperativa dos irmãos David W. Johnson e Rogers T. Johnson (PEREIRA, 2018).

De acordo com Johnson e Johnson (1999) o uso da aprendizagem cooperativa tem suas raízes teóricas na criação de três teorias da interdependência social, teoria cognitivo-evolutiva e teoria comportamental. A interdependência social mostra como as pessoas interagem e determina os resultados dessa relação interpessoal, podendo ser positiva (cooperação), negativa (competição) ou não existente (esforços individualistas). Na teoria cognitivo-evolutiva a cooperação é vista como um pré-requisito para o crescimento cognitivo, o que Piaget e Vygotsky acordaram previamente. Se, dado incentivos aos membros de um grupo objetivando a participação de todos em prol do grupo temos a aprendizagem comportamental. Neste contexto, a aprendizagem cooperativa pressupõe uma recompensa para que se realize.

Piaget (2013) nos seus estudos sobre a psicologia da inteligência afirmou que o indivíduo tem sua estrutura transformada em contato com outras pessoas, mesmo que essa interação seja somente entre dois e que os fatores sociais influenciam no desenvolvimento intelectual do homem. Ainda para o autor, a troca de informações e a cooperação com outras pessoas são necessárias para que o indivíduo coordene intimamente os pontos de vista, vindos de fora, com suas ideias pessoais, precisando haver um equilíbrio das ações interindividuais e

ações individuais, processamento que traz desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento intelectual que não seriam alcançados se o indivíduo permanecesse sozinho.

A primeira é que, sem o intercâmbio do pensamento, nem a cooperação com os outros, o indivíduo não conseguiria agrupar suas operações em um todo coerente: neste sentido, o agrupamento operatório pressupõe, portanto, a vida social. Mas, por outro lado, os próprios intercâmbios de pensamento estão submetidos a uma lei de equilíbrio que, por sua vez, só poderia ser, de novo, um agrupamento operatório, visto que cooperar é ainda coordenar operações. O agrupamento é, portanto, uma forma de equilíbrio das ações interindividuais, assim como das ações individuais, e ele reencontra, assim, sua autonomia no próprio âmago da vida social (PIAGET, 2013, p. 230).

Vygotsky (2007) atribui uma extraordinária importância à dimensão social na aprendizagem da criança. Essa interação com outras pessoas à sua volta promove o ganho de aprendizados e estes contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança. Dentre esta abordagem também não ignora os aspectos biológicos da espécie humana e também o meio físico.

Ainda para Vygotsky (2007) existem dois níveis de desenvolvimento. Um deles, o autor chamou de nível de desenvolvimento real, na qual diz respeito o conhecimento já adquirido, conquistas já assimiladas, referentes às funções e habilidades que o indivíduo consegue realizar sem a assistência de outros sujeitos mais experientes. Neste nível está presente a independência, tudo aquilo que o mesmo é capaz de fazer sem a colaboração de outros.

O outro nível o autor em questão denominou de nível de desenvolvimento potencial, ao qual o mesmo se referiu às funções e habilidades, tudo aquilo que o sujeito consegue realizar mediante a ajuda e colaboração de outras pessoas.

Vygotsky (2007) nos fala de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo que denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definindo-a como a distância entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha de forma autônoma) e o nível de desenvolvimento potencial aquilo que a criança realiza em colaboração com outros mais capazes do seu grupo social ou sob a orientação de adultos).

Conforme Johnson e Johnson (1999) tanto Piaget quanto Vygotsky concordam que trabalhar de modo cooperativo com parceiros mais capazes implica em desenvolvimento cognitivo e crescimento intelectual. Para os autores, pesquisas em torno de esforços

cooperativos evidenciaram cinco elementos essenciais para caracterizar uma cooperação verdadeira interdependência positiva, responsabilização individual e de grupo, interação promotora, competências sociais e processamentos de grupo.

Um dos elementos básicos para que se efetive a aprendizagem cooperativa, a interdependência positiva (cooperação, que é a base desse tipo de aprendizagem, cria um ambiente de partilha de recursos, apoio mútuo e sucesso coletivo, onde todos trabalham em conjunto, em grupos pequenos, para garantir e maximizar a aprendizagem da totalidade da equipe. Cada um incorpora que estão interligados intimamente entre si, de forma que não existe êxito individual, somente sucesso coletivo.

O segundo elemento essencial da aprendizagem da aprendizagem cooperativa, a responsabilidade individual e de grupo, garante que cada membro do grupo será responsável por realizar a sua parte e terá que demonstrar o que aprendeu. Existirá um trabalho comum que será executado quando todos cumprirem sua cota individual.

A interação promotora, terceiro elemento da aprendizagem cooperativa, deve ser processada preferencialmente, face a face, em grupo de tamanho pequeno. Essa interação envolve ajuda e apoio mútuo, encorajamento, elogios dos esforços praticados, recompensas interpessoais, fatores que estimulam melhores rendimentos e promovem maiores conhecimentos interpessoais.

Sobre o quarto elemento, as competências sociais, Lopes e Silva (2009) enumeram as seguintes habilidades: elogiar e encorajar os outros, falar baixo e escutar ativamente, partilhar ideias e materiais, pedir ajuda, aceitar as diferenças, aproximam culturas e etnias diferentes e contornam os conflitos de forma construtivista e emocionalmente inteligente.

Processamento de grupo, quinto elemento em conta o tempo necessário para o engajamento dos componentes para interagir como equipe e atingir o alvo pretendido, ou seja, o aprendizado de todos. Processos de avaliação na forma de trabalhar objetivam melhorar a eficácia do grupo, identificando as ações negativas e positivas, com a finalidade de alcançar as metas propostas de aprendizagem e melhorar as relações sociais do grupo.

Segundo Fino (2001) a ideia da ZDP de Vygotsky sugere que cada aprendiz, individualmente, apresenta uma determinada “janela aprendizagem”², a depender do atual momento do seu desenvolvimento cognitivo.

Na interdependência positiva, essas diferenças do estado cognitivo de cada aprendiz poderão ser minimizadas, proporcionando a cada aluno condições para personalizar seu aprendizado, propiciando, ainda, como disse Vygotsky, assimilação daquilo que é capaz e que está ao alcance do seu nível de desenvolvimento atual.

A cooperação é um pré-requisito para o desenvolvimento cognitivo na metodologia de aprendizagem cooperativa. Os alunos componentes das equipes praticantes desse método de ensino e de aprendizagem são incentivados a participarem conjuntamente para atingir alvos em comum, existindo uma interdependência entre seus membros onde a condição individual de cada um importa aos demais. Neste contexto, comumente, acontece aprendizagem na ZDP de Vygotsky (2007, p. 97) “[...] em colaboração com companheiros mais capazes”, pois a cooperação inspira essa forma de ensinar ao outro que se encontra num nível de desenvolvimento real inferior.

A metodologia de ensino e de aprendizagem dos irmãos Johnson e Johnson (1999) identificou três tipos de aprendizagem cooperativa, a saber: grupos formais, informais e de base. Nos grupos formais, os alunos reúnem-se durante um período de tempo determinado, trabalham juntos, comprometendo-se todos a completar a tarefa almejada. Nos informais, a aprendizagem ocorre durante um tempo muito curto, como a exibição de um filme ou uma aula expositiva, sendo utilizado para criar um clima propício à aprendizagem. Os grupos cooperativos de base apresentam um tempo longo de funcionamento e pretendem que os participantes do grupo se ajudem mutuamente, que se auxiliem uns aos outros nas suas necessidades individuais, que estabeleçam relacionamentos responsáveis e duradouros, com objetivo de alcançar um bom desempenho acadêmico coletivo.

Apesar de muitos benefícios, a complexidade que envolve a aprendizagem cooperativa, aliada à cultura predominante do ensino tradicional existente voltado à competição e individualismo, passado aos alunos por professores também de educação moldada nos saberes acadêmicos, e mais, despreparo dos próprios docentes e relutância dos discentes em aceitar

² Para Fino (2001) a ideia de “janela de aprendizagem” foi inspirada por Boettcher J. (1997).

mudanças didáticas justificam a pouca aplicabilidade deste método de ensino nos meios acadêmicos.

1.1 Os aspectos históricos da aprendizagem cooperativa

De acordo com Johnson e Johnson (1992 apud LOPES, SANTOS, 2009), a aprendizagem cooperativa tem uma história bem antiga. A mesma remonta aos tempos antigos. Os autores asseveram a seguinte afirmativa:

[...] 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 comum, os que tiveram o maior êxito em praticamente todo o empreendimento humano (JOHNSON E JOHNSON, 1992 apud LOPES, SANTOS, 2009, p. 13).

Dialogando com a citação, observamos que a capacidade de trabalhar em conjunto é algo muito comum aos seres humanos. Quando nos juntamos e nos organizamos para construir e/ou alcançar um objetivo em comum os resultados aparecem com mais frequência, ao mesmo tempo em que é possível trabalhar de forma mais cooperativa.

Firmiano (2011) aponta que vários escritos antigos, como a Bíblia e o Talmud trazem no seu interior referências sobre o cooperativismo vivido pelos sujeitos. Nos anos de 470 a.C. a 390 a.C., na Idade Antiga, o filósofo grego Sócrates já ensinava seus discípulos em pequenos grupos. Ainda para o autor, o surgimento de artesãos na Idade Média, tinha como ponto de partida a inserção de aprendizes para trabalharem de forma coletiva, com o intuito de os que mais habilidosos eram tutores dos menos experientes, levando-os a desenvolverem um senso de cooperação entre todos os envolvidos.

Arends (1995) aponta que o berço do surgimento da aprendizagem cooperativa se deu na Grécia Antiga. Porém, seu desenvolvimento enquanto modelo de aprendizagem, é atribuído aos psicólogos e teóricos educacionais do início do século XX, nas quais estão atrelados o conhecimento cognitivo e o desenvolvimento.

Segundo Bastos (2014) a aprendizagem cooperativa surgiu da expressão “método de ensino mútuo ou monitorial” no século XVIII, com Joseph Lancaster e Andrew Bell, já que a quantidade de professores existentes na época era precária, e que os alunos com maior destreza em determinada matéria de estudo serviriam de mediadores no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao longo da história foram reproduzidos vários relatos indicando relações exitosas de experiências cooperativas. Entre os anos de 1870 a 1900, Francis Parker, superintendente das escolas públicas de Quincy em Massachussets, foi o responsável por intensificar o processo de aprendizagem cooperativa e ao mesmo tempo promover junto a mais de 30.000 professores a iniciação de um movimento cooperativo. Parker era um entusiasta da liberdade e da democracia (FIRMIANO, 2011).

Parker afirmava que “as crianças são colaboradoras naturais e sua maior diversão, depois da descoberta da verdade, é partilhá-la com os colegas” (ORVEJERO apud LOPES, SANTOS, 2009, p. 9).

Cochito (2004) assevera que no ano de 1899, o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey se referia que o espírito de cooperação social e comunitário deveria ser compartilhado e desenvolvido em todas as salas de aula. O mesmo indicava que as turmas deveriam se reunir e/ou organizar em pequenos grupos para que juntos pudessem procurar respostas para solucionar diversos problemas propostos, compreendendo assim todo o processo através de uma forma solidária, ética e democrática, em que todos possam interagir (ARENDS, 1995).

Lopes, Santos (2009) sentencia que na obra “Democracy and Education” Dewey indicava que a escola é um espaço de compartilhamento, onde todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo, sendo assim um local de vida e de trabalho.

Entre os anos de 1900 a 1970, a aprendizagem cooperativa foi difundida em países como Alemanha, França e Portugal. Ainda nos anos de 1970 do século XX, autores como os irmãos Johnson em 1975, Sharan e Sharan em 1976, Aronson e seus companheiros em 1978 entre outros ressuscitaram a aprendizagem cooperativa (FIRMIANO, 2011).

Ressalte-se ainda que na década de 70, as teorias de Vygotsky foram revisitadas e restabelecidas, na qual as mesmas defendiam a interação social como principal objetivo do desenvolvimento das funções da construção do conhecimento. Para Vygotsky (2007) a aprendizagem acontece devido a um processo de desenvolvimento do sistema psicológico de um indivíduo junto à intermediação de outro sujeito, que pode ser a escola, o professor, que ensina os conhecimentos e a cultura aos alunos. Os professores são as pessoas responsáveis pela elaboração de situações que beneficiem a aprendizagem do aluno, com isso se dá o processo de ensino e de aprendizagem, a qualidade na forma de transmissão do conhecimento vai ser

percebida no decorrer das atividades. Sem esquecer que o processo de ensino e de aprendizagem precisa ser avaliado constantemente, já que abrange sujeitos ativos e transformadores da realidade.

Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem se dá na interação professor-aluno, ou até aluno-aluno, desde que um dos interactantes saiba mais do que o outro, tenha condições de facilitar o percurso do aprendiz. Na visão sociointeracionista da aprendizagem, só se aprende na interação com o outro, o que é uma verdade inquestionável, sobretudo se considerarmos que esse outro pode ser um livro, um filme, uma música, um amigo, um professor.

No Brasil, a aprendizagem cooperativa ainda é algo novo. Existem algumas experiências isoladas que se utilizam dessa ferramenta. Entretanto, quase não há nenhuma divulgação sobre esse processo de aprendizagem. No estado do Ceará contamos com o Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), no qual se utiliza de um sistema de células cooperativas, no qual o princípio utilizado é o que é defendido por essa metodologia (FIRMIANO, 2011). Abaixo apresentamos um quadro sobre os principais eventos sobre o processo histórico da aprendizagem cooperativa.

QUADRO 01 – PRINCIPAIS EVENTOS HISTÓRICOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

DATA	EVENTOS RELACIONADOS
Final do Século XIX	Coronel Francis Parker promoveu a aprendizagem cooperativa, democracia e a devoção à liberdade nas escolas públicas.
Começo do século XX	A Escola Lancaster se estabeleceu nos Estados Unidos (Joseph Lancaster e Andrew Bell usaram grupos de aprendizagem cooperativa extensivamente na Europa e trouxeram a idéia para os EUA em 1806, Nova York). O Movimento da Escola Comum nos EUA: forte ênfase na aprendizagem cooperativa.
Começo do século XX	Movimento da Escola Nova: John Dewey e outros; Dewey promoveu grupos de aprendizagem cooperativa como parte do seu famoso, projeto de método de instrução. Teoria da Interdependência Social e Dinâmica de Grupo: Kurt Koffka & Kurt Lewin, Psicólogos da Gestalt.
Anos 40	Teorias e pesquisas sobre cooperação e competição: Morton Deutsch.
Anos 50	Teoria da aprendizagem cognitiva: Jean Piaget e Lev Vygotsky, Movimento de dinâmica em grupo aplicado, Deutsch, Laboratórios Nacionais de Treinamento. Pesquisas de Deutsch sobre confiança, situações individualistas; Estudos Naturalísticos.
Anos 60	Pesquisa de Stuart Cook sobre cooperação. Pesquisas de Spencer Kagan sobre cooperação e competição em crianças. Movimento de Aprendizagem por Investigação (descoberta): Bruner, Schuman B. F. Skinner, Aprendizagem Programada, Modificação de Comportamento. David e Roger Johnson começaram a treinar professores em aprendizagem cooperativa na Universidade de Minnesota.
Anos 70	David Johnson escreveu “Psicologia Social da Educação”. Robert Hamblin: pesquisa comportamental sobre cooperação/competição. Primeiro Simpósio Anual de AP A (Entre os apresentadores estavam David e Roger Johnson, Stuart Cook, Elliot Aronson, Elizabeth Cohen e outros). Revisão das pesquisas de David e Roger Johnson sobre cooperação/competição. Robert Slavin começou o desenvolvimento de currículos cooperativos. Shlomo e Yael Sharan, ensino em pequenos grupos (investigação em grupo). Elliot Aronson, sala de aula Jigsaw (quebra-cabeça). Edição sobre Cooperação do Jornal de pesquisa e Desenvolvimento em Educação. Primeira Conferência Internacional sobre Aprendizagem Cooperativa, Tel Aviv, Israel.
Anos 80	David e Roger Johnson, meta-análise de pesquisa em cooperação. Elizabeth Cohen, desenhando células de trabalho. Spencer Kagan desenvolveu Abordagens Estruturais para Aprendizagem Cooperativa. David e Roger Johnson escreveram Cooperação & Competição: Teoria & Pesquisa.
Anos 90	A aprendizagem cooperativa ganha popularidade entre educadores do ensino superior. Primeira Conferência Anual sobre Liderança em Aprendizagem Cooperativa, Minneapolis. David e Roger Johnson e Karl Smith adaptaram a aprendizagem cooperativa para a sala de aula de faculdades, e escreveram “Aprendizagem Ativa: cooperação na sala de aula da faculdade”.

Fonte: FIRMIANO, 2011, p. 7-8.

Ressalte-se que nos anos de 1990 Johnson e Johnson (1999) observaram a elaboração de distintos instrumentos de guias cooperativos, assim como programas de resolução de conflitos e mediação entre sujeitos.

Ainda para os autores acima, apesar da aprendizagem datar de séculos atrás, a mesma ainda se apresenta com um longo futuro pela frente. Pois, além de sua riqueza histórica pode ser um grande diferencial no processo de construção do conhecimento, gerando uma sala de aula mais investigativa, onde todos os discentes podem partilhar os seus saberes e que irá contribuir de uma forma muito benéfica para que a aprendizagem seja algo coletivo e interativo

entre si, favorecendo assim melhora em todos os setores. Os autores ainda apontam que o processo de investigação e a prática da aprendizagem interagem entre si, favorecendo assim uma legitimação na resolução dos problemas.

La teoría guía y sintetiza las investigaciones. Las investigaciones convalidan la teoría o la refutan, llevando así a su refinamiento o a su modificación. La práctica es guiada por la teoría convalidada e las aplicaciones de la teoría revelan los problemas que llevan a su refinamiento, a realizar nuevos estudios y modificar las aplicaciones³ (JOHNSON, JOHNSON, 1999, p. 6).

Dialogando com os autores entendemos que os princípios que norteiam a aprendizagem cooperativa, destaca a influência social e pedagógica levando os educandos a trabalharem em conjunto, deixando de lado seu individualismo, no qual favorece as diferentes maneiras de se investigar e resolver os mais diversos tipos de problemas que venham a serem propostos.

No início do século XX a aprendizagem cooperativa passa a ser pensada para fazer frente a uma educação tradicional, sendo assim uma alternativa ao processo de ensino e de aprendizagem muito comum e que ainda hoje se faz visível na sociedade (FREITAS, FREITAS, 2002).

A aprendizagem cooperativa tem sua origem marcada pelas ideias de John Dewey, na qual o teórico acreditava na importância em partilhar o conhecimento de forma coletiva, bem como em uma escola de cunho diferenciado em que cada sujeito é único e que pode contribuir de forma muito significativa para o processo de aprendizagem de todos (FREITAS; FREITAS, 2002).

Os investigadores americanos foram os primeiros a estudarem essa estratégia de aprendizagem, com o intuito de sanarem dificuldade de constituírem turmas de alunos oriundas de etnias diferentes e culturas distintas (FREITAS; FREITAS, 2002).

A metodologia de aprendizagem cooperativa se alastrou por diversos países, ganhando espaço principalmente no processo de ensino e de aprendizagem na Europa. Diante

³ A teoria guia e sintetiza as investigações. As investigações legitimam a teoria ou a refutam, levando assim ao seu refinamento ou a sua modificação. A prática é guiada pela teoria legitimada e as aplicações da teoria revelam os problemas que levam ao seu refinamento, para realizar novos estudos e modificar as aplicações (TRADUÇÃO LIVRE DA PESQUISADORA).

disso podemos citar Portugal, que tem artigos e obras em que essa abordagem se faz presente nas áreas de ciências sociais, como psicologia e educação (LUDOVINO, 2012).

1.2 Conceitos e diferenças da aprendizagem cooperativa

Ao falar sobre aprendizagem cooperativa é preciso levar em conta o que cada verbete representa como significado. Conforme postula o dicionário de Bueno (2018, p. 78 e 198 respectivamente).

Aprendizagem, s.f. Aprendizado.

Cooperativa, s.f. Associação de caráter social e econômico, sem objetivo de lucro.

Os verbetes acima descritos nos apontam para um processo de colaboração em âmbito de uma aprendizagem voltada para o lado social, no qual se revela a verdadeira identidade do que seja a aprendizagem cooperativa.

Vários são os autores que conceituam o que é aprendizagem cooperativa. Freitas & Freitas (2002, p. 9) afirma que é uma “metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas”.

A aprendizagem cooperativa faz com que os alunos deixem de ter [...] atitude passiva e passem a ser figuras centrais no processo de aprendizagem, sendo-lhes proporcionada uma série de atividade [...], nas quais terão de mobilizar uma série de competências, para além daquelas que têm a ver com os saberes programáticos, como as competências sociais, ou seja, de relação com o próximo, que nas aulas tradicionais não são estimuladas. Tendo em conta toda esta necessidade de mudança (não havendo uma rutura definitiva com o tradicional processo ensino-aprendizagem), na forma como se realiza o processo ensino-aprendizagem [...] (LUDOVINO, 2012, p. 17-18).

Niquini APUD Scheibel, Silveira, Resende e Júnior (2009, p. 77) asseveram que:

Aprendizagem cooperativa é uma proposta que orienta o trabalho dos professores que desejam oferecer aos alunos, uma formação que contemple não apenas a transmissão de conteúdos, mas o desenvolvimento de outras habilidades sociais como a comunicação, a cooperação, o trabalho em equipa, o pensar e o avaliar no coletivo.

Um dos conceitos que nos chama atenção é o de Baudrit (2005, p. 121) que nos revela a seguinte afirmativa: “[...] l’apprentissage coopératif semble être une méthode assez

proche de nos pédagogies de groupes dans la mesure où il est question de faire travailler des élèves ensemble, au sein de petits groupes, lors d'activités scolaires"⁴.

Outra concepção bastante interessante é a que é apresentada por Schmuck APUD Bessa e Fontaine (2002, p. 48), no qual se refere da seguinte maneira:

A aprendizagem cooperativa propõe metodologias alternativas de ensino-aprendizagem, baseados na promoção e no desenvolvimento de competências sociais e na ação individual exercida em estruturas cooperativas no seio de pequenos grupos, obrigando à manutenção e satisfação de objetivos em quadros sociais de interdependência e reciprocidade.

De acordo com as citações acima, é possível perceber que o conceito de aprendizagem cooperativa é uma metodologia que tem como premissa o trabalhar junto, onde todos podem cooperar para a construção do conhecimento do outro. É um fazer coletivo que está atrelado também à questão do processo de inclusão tão apregoado nos dias atuais.

Diante disso Cochito (2004, p. 18) através do livro “Cooperação e aprendizagem: educação intercultural” publicada pelo Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime), retrata de forma muito fiel seu posicionamento quanto à essa questão, que é:

A aprendizagem cooperativa é considerada um dos instrumentos mais importantes no combate à discriminação social e fator de motivação para a aprendizagem e para a melhoria do rendimento académico de todos os alunos. É por isso uma estratégia eficaz quando se pretende promover a igualdade de oportunidades e a dimensão intercultural da educação. Poderá também funcionar como modelo de aprendizagem da cidadania democrática e semente de coesão social, uma vez que ‘elege’ a heterogeneidade e o trabalho entre pares como formas privilegiadas de reduzir estereótipo e preconceito, ao proporcionar o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, na experimentação de um percurso e na construção de um propósito comum (CONCHITO, 2004, p. 18).

Dialogando com as palavras da autora, se faz necessário uma sala de aula plural onde todos os discentes possam colaborar para o processo de aprendizagem onde a cooperação seja o ponto de partida, já que além de favorecer a promoção das competências, como observado por Bessa e Fontaine (2002), também é possível minimizar as distorções e fazer com que eles possam trabalhar em conjunto, onde o coletivo seja a força máxima dessa construção do saber,

⁴ "[...] a aprendizagem cooperativa parece ser um método bastante próximo das pedagogias do nosso grupo, na medida em que é uma questão de fazer os alunos trabalharem juntos, em pequenos grupos, durante as atividades escolares" (TRADUÇÃO LIVRE DA PESQUISADORA).

buscando sempre uma prática pedagógica dentro de um sentido ético, solidário, cooperativo e respeitoso, fazendo com que as diferenças façam parte para o engrandecimento do todos.

Lopes, Silva (2009) afirmam que a aprendizagem cooperativa é um termo genérico que vem sendo utilizado pelos mais diversos autores, na qual indicam métodos de cooperação que são utilizados no dia a dia da sala de aula, em que se valoriza basicamente a interação social, onde cada aluno se ajuda de forma cooperada, deixando de lado a questão competitiva, que é algo muito que faz parte do cotidiano da educação tradicional.

Os autores ainda fazem questão de lembrar que o individualismo é deixado de lado. O que vale a pena é o ser solidário, é o aprender junto, onde todos possam compartilhar de dúvidas e de resoluções em conjunto. É o ato de se fazer uma aprendizagem onde todos possam colaborar, onde ninguém é deixado para trás (LOPES, SILVA, 2009).

Em relação às bases da aprendizagem cooperativa, os autores Menezes e Santos (2020, p. 1) fazem a seguinte afirmativa:

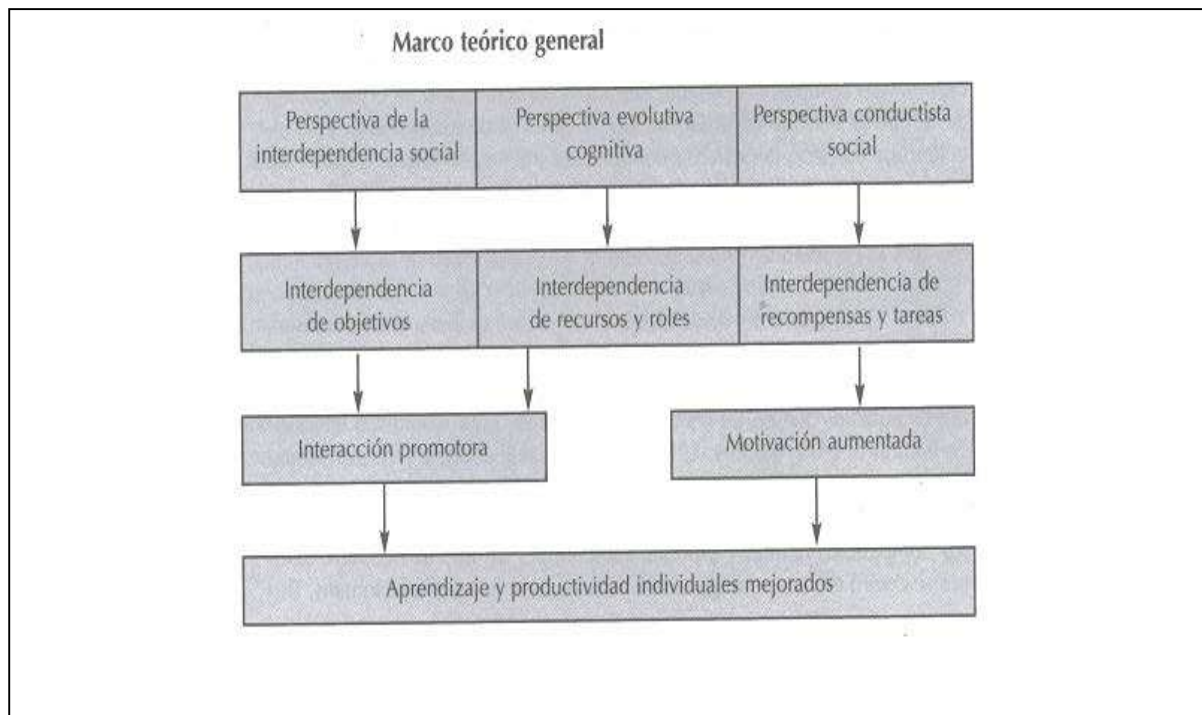
São consideradas bases da aprendizagem cooperativa: responsabilidade individual pela informação reunida pelo esforço do grupo; interdependência positiva, de forma que os estudantes sintam que ninguém terá sucesso, a não ser que todos o tenham; entendimento real de uma dada informação, tendo que explicá-la a outros membros de um grupo; desenvolvimento de habilidades interpessoais, que serão necessárias em outras situações na vida do sujeito; desenvolvimento da habilidade para analisar a dinâmica de um grupo e trabalhar com problemas; forma comprovada de aumentar as atividades e envolvimento dos estudantes; e um enfoque interessante e lúdico.

Diante disso, o marco teórico da aprendizagem cooperativa vem reforçar a uma participação efetiva dos alunos dentro dos grupos, com o objetivo maior de que os mesmos trabalhem de maneira coletiva, ao mesmo em que isso seja visto como algo comum no cotidiano.

Johnson e Johnson (1999), Johnson, Johnson e Smith (1998) indicam que as teorias de interdependência social, cognitivo-evolutiva e aprendizagem comportamental são a base para constituir o marco teórico da aprendizagem cooperativa. Os autores indicam que as três teorias profetizam que ao trabalharem de forma conjunta, os alunos tendem a obter mais sucesso, já que o esforço coletivo é abraçado por todos, deixando de lado uma aprendizagem individualista e competitiva.

Johnson e Johnson (1999) elaboraram o quadro em que caracterizam cada teoria de forma bastante simplificada e que apresentamos a seguir.

QUADRO 02 – MARCO TEÓRICO GENERAL



Fonte: Johnson, Johnson, 1999, p. 10.

Mesmo tendo apresentado o quadro acima, faz-se necessário expor como os autores Johnson, Johnson e Smith (1998) explicitam cada uma das teorias, apesar das mesmas apresentarem em seu contexto diferenças significativas.

Teoria da interdependência social – Os grupos são “todos dinâmicos” nos quais uma mudança na condição de algum membro ou de algum subgrupo muda a condição dos outros membros ou de outros subgrupos. A premissa básica da teoria da interdependência social é que o modo como a interdependência social é estruturada determina o modo como os indivíduos interagem, que, por sua vez, determina os resultados;

Teoria cognitivo-evolutiva – Vê a cooperação como um pré-requisito essencial para o crescimento cognitivo. Ela flui da coordenação de perspectivas à medida que os indivíduos trabalham para atingir alvos em comum;

Teoria da aprendizagem comportamental – Pressupõe que os alunos trabalharão com afincio naquelas tarefas pelas quais eles asseguram algum tipo de recompensa, e não trabalharão naquelas tarefas que não ofereçam recompensa ou castigo. A aprendizagem cooperativa é planejada para fornecer incentivos aos membros de um grupo a fim de que eles participem no esforço do grupo (JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 1998, p. 93-94).

Dialogando com a citação acima, entendemos que mesmo apresentando contextos diferentes, todas as teorias conversam entre si. Entretanto, na visão dos autores a teoria da

interdependência social é que mais se apresenta em consonância com a aprendizagem cooperativa haja vista que, a mesma proporciona apresenta maior clareza quanto aos esforços cooperativos, competitivos e individualistas, levando em consideração as condições para que a cooperação entre todos os envolvidos seja mais eficaz e utilizada com mais frequência.

Vale ressaltar que para implementar a aprendizagem cooperativa em sala de aula, Firmino divide o processo em 03 (três) fases. Abaixo especificamos através de um quadro para uma melhor compreensão.

QUADRO 03 – AS 03 FASES DE IMPLEMENTAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Pré implementação	Especificar os objetivos do ensino (acadêmicos e sociais)	O professor deve explicar porque vai usar a aprendizagem cooperativa, descrever seus benefícios e os resultados normalmente conseguidos com a sua utilização. Deve ainda explicar os objetivos de cada atividade.
	Determinar o tamanho das células e distribuir os estudantes pelas mesmas.	O tamanho da célula pode variar entre três ou quatro integrantes dependendo da atividade. As células devem ser heterogêneas e devem manter a sua constituição durante algum tempo.
	Atribuir papel aos estudantes	Primeiramente deve atribuir papéis de acordo com as competências dos estudantes e depois garantir a rotatividade dos mesmos entre os estudantes.
	Arrumar a disposição da sala de aula	O professor deve organizar os espaços em sala para que as células possam interagir e movimentar-se facilmente. Os estudantes de uma mesma célula devem se sentar frente a frente. A sala deve ter elementos favorecedores da metodologia, como quadros construídos pelos estudantes.
	Planejar os materiais de ensino para promover a interdependência	Os materiais devem possibilitar que cada estudante individualmente contribua para o sucesso da célula.
	Distribuir tarefas	Selecionar métodos que se adapte a aprendizagem de cada atividade. As tarefas das células devem ser interessantes e variadas e cada estudante deve ficar responsável por uma atividade. O professor deve explicar claramente os procedimentos, estipular o tempo para cada tarefa e verificar se os estudantes compreenderam os procedimentos.
	Estabelecer os critérios de sucesso	O professor deve informar as competências que serão avaliadas, deve criar fichas para avaliar os trabalhos das células.
	Estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade	O tamanho da célula deve ser pequeno para que cada estudante participe e tenha uma responsabilidade. Cada estudante deve ser capaz de defender sua posição e a posição da célula.
	Estabelecer os comportamentos desejados	As competências para trabalhar em célula devem ser ensinadas. Deve ainda treinar os estudantes para a resolução de conflitos e proporcionar dinâmicas para que os estudantes se conheçam e aprendam as habilidades sociais.
	Controlar o comportamento e o tempo	O professor deve circular pela sala e observar como as células trabalham. É bom ainda ter um relógio na parede na sala para controlar o tempo de cada atividade.

Durante a implementação	Intervir se necessário	Intervir quando perceber que há distrações ou conflitos. O professor deve ensinar como prevenir conflitos.
	Prestar ajuda	Fornecer recursos ou pontos de vistas adicionais e fazer os estudantes refletirem sobre o trabalho que está sendo realizado.
	Elogiar	O professor deve elogiar os estudantes, assim como a célula a qual fazem parte, quando trabalharem adequadamente e cumprirem suas responsabilidades.
Pós implementação	Promover o encerramento através da sumarização	O professor deve sintetizar os pontos mais importantes da aula ou pedir a cada célula que sintetize o seu trabalho e o apresente a turma. Isso permite ao professor verificar o nível de conhecimento dos estudantes.
	Avaliar a aprendizagem	Usar fichas de observação para avaliar o trabalho de cada célula. Essas fichas devem ser elaboradas juntos com os estudantes durante a pré-implementação. O professor deve informar o nível de desempenho das células e fornecer feedback dos trabalhos.
	Refletir sobre o trabalho desenvolvido	Os registros dos trabalhos devem ser guardados e compartilhados com as informações dos grupos. No final da aula fazer novamente reflexão sobre as competências que foram usadas utilizando a tabela T, de um lado coloca as coisas boas que aconteceram e de outro as que ainda precisam melhorar.

Fonte: Firmiano, 2011, p. 13-15.

Nesse sentido, é possível compreender que a aprendizagem cooperativa carrega consigo um legado em que a construção do conhecimento é realizada por todos os sujeitos, a um desempenho coletivo. Todos são responsáveis pelo sucesso ou não dessa aprendizagem. Entendemos que o grande diferencial é trabalhar de forma em que todos se sintam protagonistas na busca por um entendimento em comum.

1.3 A construção do pensamento e da aprendizagem no processo de aprendizagem cooperativa

Jonassen (2000, p. 35) comenta que: “durante os dois últimos milênios, filósofos, teólogos e psicólogos desenvolveram várias teorias sobre o pensamento”. Pesquisas acerca de inteligência, da aprendizagem cognitiva e do pensamento crítico, confirmaram a complexidade do pensamento humano.

O pensamento elementar de conteúdo descreve a aprendizagem tradicional, mas é importante notar que este conhecimento baseado no conteúdo está em constante interação com os pensamentos crítico, criativo e complexo, pois é a base de conhecimento a partir da qual estes operam (JONASSEN, 2000, p. 40).

O pensar abrange um conjunto de procedimentos a respeito da criação e da aceitação do conhecimento. O aluno, diante dos conteúdos curriculares recebidos, forma seu pensamento crítico, de conformidade com suas crenças, podendo aceitar o conhecimento adquirido, ou reiterá-lo, tendo em vista a interação com o mundo e com as pessoas a sua volta,

processando e elaborando as informações recebidas, num confronto com os conhecimentos já organizados em suas estruturas cognitivas.

A filosofia tradicional de ensino escolar concebe o aluno como um receptáculo da verdade. Dentro dessa concepção, o discente, um receptor passivo das informações enviadas pelo professor, considerado como a figura central do processo de ensinar e aprender. As relações pedagógicas ocorrem do docente, detentor dos saberes e valores, para o estudante, depósito de conhecimento. Esse modelo de educação, Paulo Freire (2011, p. 80) definiu como concepção “bancária” da educação, onde “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”.

Freire (2011, p. 81) ainda indica que: “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber”. Assim, de forma vertical e antidialógica, a concepção bancária de ensino “educa” para a passividade, para a acriticidade e, por isso, é oposta à educação que pretende educar para a autonomia.

Ora, na concepção Deweyana, os alunos são seres pensantes, possuidores de certa bagagem de conhecimento e, assim sendo, a educação precisa ser significativa para eles.

Nesse sentido, o ensino tradicional prioriza a instrução que, embora Papert (2008) não a considere sem importância, tem suas afirmativas endossadas por Piaget (1984), segundo o qual, cada vez que se ensina algo a uma criança, tira-se a oportunidade dela fazer uma descoberta, por si mesma, tratando-a como um depósito de conhecimento sem significação, visando à prestação de exames futuros.

O processo de construção do conhecimento abrange todo um sistema de processamento do ensino, por meio de instrumentos pedagógicos e tecnológicos. No âmbito escolar, os conteúdos e as atividades formam uma seleção de critérios de interpretação e reflexão para o desenvolvimento do aluno.

O construtivismo piagetiano infere que o conhecimento não pode ser “transmitido” ou “transferido pronto” para outrem, ideia que é plenamente acatada por Papert. Quando se transmite informações a uma pessoa, esta as reorganiza de conformidade com suas crenças pré-existentes.

Papert (2008, p. 89) enfatiza que: “[...] na escola, ensina-se às crianças mais sobre números e gramática do que sobre pensar”. Com o objetivo de melhorar os processos de ensino

e de aprendizagem desenvolveu uma linguagem de programação chamada Logo para ser usada na educação. Fundamentada no construtivismo, a aprendizagem fica a cargo do aluno, que constrói o conhecimento, evidenciando uma nova forma de aprender.

Autor do livro intitulado “A Máquina das Crianças”, Papert (2008) elaborou uma reconstrução do construtivismo ao examinar mais de perto o estudo dos esquemas mentais utilizados para aprender. A essa reorganização do construtivismo chamou de construcionismo, que tem como meta a produção maior de aprendizagem com o mínimo de ensino.

O construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico do que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificar-se de que elas estarão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços (PAPERT, 2008, p. 135).

A postura do construcionismo não prega a redução da quantidade de ensino, nem o fato de estimular o pensamento anula o processo formal de ensino, pelo qual o conhecimento é codificado e inserido na escola, entretanto, o papel da educação organizada para o estímulo do ato de pensar e de encontrar soluções próprias, muda o foco do processo formativo: ao invés de repassar conteúdos, o professor passa a tutelar o que a criança aprende, contribuindo para que chegue às suas próprias conclusões, de forma autônoma sobre temas variados.

Nessa perspectiva, a aprendizagem acontece fora dos padrões de obrigatoriedade, através de descobertas, de acordo com os interesses da criança, de maneira não aleatória, mas de forma significativa, buscando e descobrindo o conhecimento específico que precisa.

Diante de tudo acima especificado a teoria de Carl Rogers se faz muito presente para a construção do pensamento e da aprendizagem o processo de aprendizagem cooperativa, já que a mesma nos possibilita a entender que a obra do referido teórico nos deixou um grande legado, pois a mesma é centrada na pessoa humana e tem uma dimensão bem maior na melhoria das relações, sejam elas professor-aluno, no trabalho, na família entre outros.

A teoria de Carl Rogers nos remete a pensar na busca por ser humano mais holístico mais suscetível a mudanças, apontando caminhos para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e fraterna.

Dizer que a teoria de Rogers está ultrapassada, é o mesmo que negar sua existência, já que nenhuma teoria duraria tanto tempo se a mesma não tivesse seu valor dentro dos meios acadêmicos.

É importante lembrar que, toda e qualquer teoria é passível de ser questionada. Pois, não existem verdades absolutas, e, sim, verdades relativas, que sempre podem possibilitar mudanças. Mudanças essas que possibilitam a ampliação do conhecimento e a sua constante mutação em um mundo que não para nunca de evoluir.

Rogers é considerado um representante da corrente humanista, não diretiva na educação. Ele concebe o ser humano como um ser bom e curioso, mas que precisa de ajuda para poder evoluir.

A teoria rogeriana consiste em um trabalho de cooperação entre o psicólogo e o cliente (paciente), cujo objetivo central é o crescimento do cliente, tendo como consequência uma pessoa disponível para as experiências, vivenciando-as de maneira única.

Rogers defende três condições como facilitadoras, para que o relacionamento entre psicoterapeuta e cliente aconteça. São elas: **a consideração positiva incondicional**, na qual afirma que se deve colocar no lugar de alguém, ver o mundo com os olhos do outro; e por fim, **a congruência**, que é a coerência que o próprio terapeuta tem que ter na sua relação interna.

Carl Rogers afirma que essas três condições são eficazes para um melhor aperfeiçoamento das relações humanas, independentemente do tipo de relacionamento a que se propõe seja ela professor-aluno, no trabalho na família entre outros.

A tendência à atualização do eu age constantemente e busca, também constantemente, a conservação e o enriquecimento do eu. Isto significa que ela se opõe a tudo o que compromete o eu, seja no sentido da diminuição, da desvalorização ou da contradição. Contudo, o sucesso ou eficácia desta ação depende não da situação “real”, “objetiva”, mas da situação tal como o indivíduo a percebe. [...] de tal modo que é a noção do eu que, em última análise, determina a eficácia ou a ineficácia da tendência atualizante (ROGERS, 1977, p. 43).

De acordo com a citação acima a atualização do eu depende do caráter que cada ser possui sobre o seu eu. O indivíduo tem sua própria maneira e percepção de perceber sua situação de acordo com que ele acredita ter ou que de fato teria.

A teoria da abordagem centrada na pessoa e a utilização do método da não diretividade, ou seja, o professor não interfere no campo de aprendizagem do indivíduo, é um modelo que implica em uma educação onde o indivíduo possa escolher seus próprios caminhos, tendo a liberdade e a responsabilidade de construir suas próprias escolhas, no sentido de concretizar esse conhecimento. Ao professor cabe apenas ser um facilitador dentro desse processo, buscando auxiliar o aluno dentro da sua trajetória, levando-o a pensar sobre suas escolhas e as consequências que podem ocorrer por conta das suas atitudes.

É claro que para a teoria de Rogers possa dar certo é preciso que todos os envolvidos estejam centrados dentro de um mesmo objetivo, sabendo o que cada um representa dentro do contexto. Ao professor cabe confiar na potencialidade de cada aluno possibilitando ao mesmo se expressar livremente sem prejuízo de nenhum tipo, seja de preconceito e/ou estigma. Vale lembrar que é preciso fazer uma autocrítica e auto avaliação

de todo o processo vivido, para que seja possível obter o melhor resultado possível.

A grande crítica que é feita a teoria de Carl Rogers é feita pela utopia que ela implica. Já que para os seus opositores, suas teorias não têm nenhum valor de cunho científico. Esses opositores o acusam de subestimar os conflitos sociais e de Rogers apresentar uma visão muito otimista da raça humana. O que não estaria correto de acordo com os opositores.

Outra acusação que se faz a teoria rogeriana é a pouca importância que a mesma dispensa aos conteúdos disciplinares, bem como ao aspecto cognitivo, em favor de um desenvolvimento emocional.

Podemos observar que Rogers peca por conta de sua ingenuidade em acreditar que sua teoria poderia gerar uma revolução social, porém fica claro que sua teoria deve ser vista como algo a contribuir para toda uma nova transformação do ser humano.

Atualmente vivemos em um mundo em que as relações humanas foram deixadas de lado, para darem lugar a busca incessante pelo lucro. Onde o que vale é ter.

Podemos perceber que a teoria de Rogers está mais viva do que nunca, pois não devemos privilegiar o lado individual de cada ser, mas o de permitir que esse crescimento individual chegue até o coletivo, provocando assim mudanças significativas na humanidade, tornando-a mais profunda na sua busca pelo social, valorizando a todos sem estigma e preconceito. Onde todos possam realmente se sentir parte de um todo.

As pessoas precisam emergir, sair dos seus casulos e passarem a ter uma posição mais consistente, buscando uma maior interação com o meio que a cerca, não apenas o meio físico, mais o meio espiritual, tentando assim um equilíbrio de forças, tentando atingir sua plenitude, é mudar seu comportamento na busca por atingir uma qualidade de vida não apenas para si, mais para todos.

Como bem disse Rogers em uma entrevista concedida a Fabíola Oliveira (1977, p. 6) da Revista Veja, as pessoas emergentes “apreciam o fato de que a vida é um processo de mudança. Portanto, não estão atadas a nenhuma ortodoxia ou tradição e nem qualquer modo fixo de fazer as coisas”.

A teoria de Carl Rogers nos leva a refletir sobre de como se dá todo o processo de aprendizagem que está presente na educação tradicional nos dias de hoje, levando-nos a pensar em um desenvolvimento crítico sobre a educação que temos e a que queremos na busca por educação mais significativa para o aprendiz.

Bem mais do que uma acumulação de conteúdos e/ou informações é uma aprendizagem que deve provocar uma mudança, não apenas no comportamento do indivíduo, mas em toda a sua vida futura e nas suas escolhas e atitudes. É uma aprendizagem que não se limita apenas a acumulação de conhecimentos, mas busca se aprofundar na busca de sua própria existência.

1.4 A escola e a uniformidade dos currículos

A educação sempre esteve presente nos caminhos percorridos pela humanidade desde a formação das comunidades primitivas durante a pré-história até o mundo globalizado do século XXI.

Nas comunidades primitivas, apesar da inexistência de escolas como as que conhecemos atualmente, existia uma educação informal, isto é, ela não se dava dentro de um sistema educacional, com projeto político-pedagógico e disciplinas a serem ministradas e, sim, através de um currículo oculto e de transmissão da cultura pela família e pela comunidade.

Quando a educação aconteceu de forma sistemática, dentro dos estabelecimentos escolares, manteve os alunos presos através das ideologias, que servem de suporte ao sistema político vigente, sendo que os currículos escolares foram organizados de maneira a atender aos fins fabris, o que aconteceu no século XVIII com a Revolução Industrial. Nessa ocasião, a

escola foi submetida a processos de revisão e programada para atender às necessidades produtivas da sociedade industrial e os currículos criados e direcionados para esse fim.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar: está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

A democratização do ensino enviou para a escola todas as pessoas, independentemente de serem homens, mulheres, pretas, brancas, velhas ou crianças, sem levar em conta suas respectivas condições socioeconômicas, culturais e classes sociais onde estavam inseridas.

A gratuidade escolar remonta do século XVIII e acompanha todas as políticas educacionais até os dias de hoje, significando que o Estado controla toda a instrução dada nas escolas, através de seus currículos impostos, implantando suas ideologias próprias, retirando de cena qualquer outra influência de ideologias conflitantes com as suas, tendo, inclusive, ajuda dos docentes quando desempenham com responsabilidade suas funções pedagógicas sob a regência das normas ditadas.

Sobre a uniformidade de currículos escolares Mendonça (2009, p. 116) explicita que:

[...] do fato de a escola, ao pretender ser lugar de uniformização, ter introduzido currículos universais, conotados com um perfil médio de aluno, onde se privilegiaram os saberes clássicos, gerais e enciclopédicos, que propuseram finalidades pouco objetivas, face às realidades diferenciadas dos alunos que a frequentam. Deste modo, currículos iguais obrigam ao uso de iguais pedagogias e preveem uniformidade nas exigências, nos resultados, nos comportamentos, na linguagem, no saber, na extensão dos programas, nos tempos de transmissão de conhecimentos e nos períodos de avaliação.

Fernandes APUD Mendonça (2009) sustenta que a abstração dos conteúdos dos currículos acadêmicos reside, sobretudo, no fato da falta de interligação entre as disciplinas e destas com os conhecimentos extraescolares e concretude experiencial das informações recebidas no cotidiano do aluno. Nesse contexto, ressaltamos a oposição de Dewey à filosofia tradicional quando valoriza os ensinamentos vinculados à vivência individual, coletiva e social do aluno.

Na escola as diferentes identidades culturais e sociais dos educandos não encontram receptividade pela maioria do corpo discente, docente e nem abrigo nos currículos universais, pois estes aplicam pedagogias iguais com prevalência de saberes acadêmicos para uma clientela escolar multiculturalista.

Azevedo APUD Mendonça (2009) afirma que a uniformidade dos currículos é insensível às diferenças pessoais. Se apropriando das ideias de Fernandes, Mendonça (2009) enfatiza que esta apropriação curricular não contempla as personalidades dos alunos, bem como quaisquer diferenças culturais e sociais e que o mesmo acontece na educação global da escola. Toffler (1970, p. 222) expõe a seguinte afirmação, “Uma queixa básica do estudante é que ele não é tratado como indivíduo, que lhe servem uma papa indiferenciada em vez de um produto personalizado”.

Isso torna a educação excludente e selecionadora. Diferenças como raça, cor diferente, gênero, sexualidade, nacionalidade não são tratadas de maneira a incluir os chamados “diferentes”⁵.

O pós-estruturalismo e a chamada “filosofia da diferença” defendidos por Tomaz Tadeu da Silva e outros, preceituam a incorporação curricular do multiculturalismo através de uma rotina pedagógica que apresente aos alunos uma visão das diferentes culturas, questionando as relações de poder existentes na produção dessas identidades e diferenças culturais. Sobre a “filosofia da diferença” Silva (2000, p. 100):

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

Formosinho (1991) aponta que os fatores extraescolares têm maior influência no sucesso escolar que os fatores escolares. Podemos então asseverar que se os fatores extraescolares influenciam negativamente na aprendizagem, os alunos de classes desfavorecidas estarão fadados a um maior insucesso conseqüentemente. Sobre os fatores extraescolares, Formosinho (1991, p. 179-180) assevera que:

E uma vez chegados à escola, esses factores continuam a exercer a sua influência – uns comem e vestem melhor que outros, uns possuem livros e um clima favorável ao

⁵ Grifo da autora.

estudo e outros não têm pais que esperam deles bons resultados escolares e outros têm pais desinteressados, uns falam diariamente com pessoas cuja linguagem e argumentação os ajuda e outros diariamente têm um clima pouco propício a conversas que saiam do cotidiano observável; assim, uns ganham desenvoltura de expressão, capacidade de apreensão e de atenção que os levam a aproveitar muito mais que os outros as oportunidades de aprendizagem na escola.

Nesse cenário de práticas pedagógicas docentes pouco atrativas, currículos desvinculados da realidade social do aluno, filosofia predominantemente tradicionalista desvalorização das diferenças pessoais, como não raro ocorre, surge um ambiente propício à baixa aprendizagem e até o afastamento do discente do âmbito educacional.

No contexto descrito, buscar alternativas inovadoras eficazes em favor de uma renovação educacional faz-se oportuno. Essa necessidade imperiosa de mudança encontra sentido diante das rápidas transformações no cotidiano da humanidade e da influência cada vez maior da globalização.

Ao trabalhar o currículo na escola se faz necessário sempre considerar em primeiro lugar os documentos oficiais que se apresentam como modelos a serem seguidos pelas instituições educacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de construir uma referência curricular nacional [...] que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.

Para tanto, é necessário redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira e que objetivos devem ser perseguidos [...]. Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm, desse modo, a intenção de provocar debates a respeito da função da escola, e reflexões sobre o que quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade (BRASIL/PCNs, 1998b, p. 9).

A citação acima indica claramente quais as definições colocadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) servem para nortear o trabalho curricular nas mais diversas disciplinas existentes. Os PCNs servem também para aprofundar sobre outras questões relativas a sua importância para os meios acadêmicos, para a sala de aula e para a sociedade.

A escola precisa assumir um papel onde a convivência e a discussão dos mais diversos assuntos sejam tratadas de forma que privilegiem a construção de novos significados

para a sociedade. Buscando sempre contribuir para alavancar a cidadania, promovendo a dignidade do ser humano na realização da sua igualdade de direitos.

O currículo dentro da escola tem como caráter principal fortalecer o sistema escolar, com o intuito de elaborar e executar um projeto educacional de acordo com as metas e objetivos traçados pelos detentores do poder naquele exato momento histórico.

Toda escola desenvolve uma proposta educativa, mesmo quando não a explicita: a falta de consciência (ou de explicitação) sobre a própria proposta não permite a realização de um trabalho coletivo da equipe escolar, uma vez que este depende diretamente da clareza que todos os envolvidos precisam ter, em relação aos princípios e as metas que orientam suas ações. Daí, a importância de que cada escola concretize sua proposta educativa num projeto, que sirva como norteador de seu trabalho (BRASIL/PCNs, 1998a, p. 85).

A escola não precisa se responsabilizar sozinha pela elaboração e desenvolvimento do seu projeto educativo. Se faz necessário compartilhar esse projeto com as instâncias governamentais em todos os seus aspectos, bem como convidar a comunidade escolar e a sociedade para se fazer presente num amplo debate para encontrar as melhores soluções de maneira que se possa construir um documento em que a pluralidade seja a tônica desse fazer acontecer dinâmico. Procurando assim, a necessidade de se buscar um trabalho onde todos tenham voz e vez. E, que, ao mesmo tempo seja algo em que a construção do conhecimento seja algo natural e contínuo.

Diante do acima descrito, entendemos que o currículo pode muito bem-estar inserido dentro da abordagem construcionista, já que ao trabalharmos com um currículo inovador dentro dessa metodologia como fonte principal, necessitamos ver o processo de aprendizagem de uma nova maneira, onde o papel do professor muda completamente. Ele deixa de ser um mero repassador de informações para dar lugar a um criador de novos ambientes que estejam mais adequados ao fazer pensar, ao construir uma aprendizagem mais efetiva. Ele se coloca à disposição como um facilitador, um orientador à medida que vai auxiliando o seu alunado (VALENTE, 1991).

Moran (1998) assevera que o perfil do professor na abordagem construcionista é ser um profissional mais aberto, que busca na humanização a sua prática pedagógica, que motiva e estimula seus discentes, onde as relações de poder entre professor e aluno sejam democráticas e éticas.

Ao trabalhar dessa forma o docente insere um currículo muito mais participativo, um currículo que valoriza as relações interpessoais, bem como cria um ambiente propício para que a aprendizagem se torne mais efetiva e eficaz. Um documento que acolhe a diversidade, que é interativo em sua essência e acima de tudo que consegue transcender não são a sala de aula, mas, também, os muros da escola de forma permanente.

O currículo na abordagem construcionista deve acompanhar as mudanças constantes por quais passam a sociedade mundial. Como indica Toffler (1970) em sua obra “O Choque do Futuro”, a educação precisa se ver livre de suas amarras do passado. Ele afirma que os currículos obsoletos geram seres humanos padronizados e homogêneos. É necessário revê-los com a maior urgência, pois assim como o processo de ensino e de aprendizagem, queremos uma sociedade heterogênea.

Ao se abordar um currículo construcionista, acenamos com a possibilidade de que é preciso “aprender a aprender” (TOFFLER, 1970, p. 332), onde os valores, os relacionamentos e as escolhas não podem ser transmitidos sem nenhum sentido. O mesmo deve perceber a possibilidade de cada aluno. É necessário prever no currículo a construção do conhecimento com o objetivo de atingir a elevação do pensamento lógico dos nossos estudantes.

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem dos objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe impoariam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas (PIAGET, 1990, p. 8).

De acordo com a concepção acima, ao elaborar um currículo flexível, que busca no seu âmago um aluno que construa seu próprio conhecimento, que tente resolver as situações problemas, produzimos assim seres humanos mais questionadores, que são conscientes de suas ações e que se veem mais preparados para enfrentarem o mundo.

É necessário verificar os conteúdos que são propostos aos estudantes como política pública educacional e que deve refletir e oferecer uma educação de qualidade e que seja para todos.

Embora a tecnologia desempenhe um papel essencial na realização de minha visão sobre o futuro da educação, meu foco central não é a máquina, mas a mente e, particularmente, a forma em que movimentos intelectuais e culturais se auto definem e crescem (PAPERT, 1988, p. 23).

Em um currículo com abordagem construcionista se faz necessário a busca por uma aprendizagem em que se valorize a organização das estruturas cognitivas de cada aluno que se encontra dentro da escola. Papert na citação acima indica que o uso da máquina em currículo construcionista serve apenas 'para compor cenário para o desenvolvimento da autonomia do alunados. Onde é possível sempre favorecer um currículo justo, solidário e acima de tudo que seja responsável por todos que fazem parte do meio estudantil.

CAPÍTULO 2 – A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

“As práticas pedagógicas ocorrem onde se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras, o propósito de facilitar ou mediar essa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto”.

FINO (2008a, p. 3)

O título Inovação Pedagógica serviu de chamativo, determinando meu ingresso no Ciclo de Seminários necessários para o acesso ao mestrado na área de educação de mesmo nome, tendo em vista meu exercício laboral no magistério.

Criado em 2004 pela Universidade da Madeira (UMa), o Mestrado em inovação Pedagógica objetiva, segundo Fino (2008a) compreender os fenômenos que conduzem à desadequação da escola, além de proporcionar condições para reflexão e investigação em áreas pedagógicas inovadoras, dotando o sistema educativo com essas inovações.

Para Fino (2008a, p. 2) as linhas de investigação promovidas sob o foco da inovação pedagógica são as seguintes:

- Estudos tendentes à compreensão dos motivos de desadequação da escola ou dos sistemas escolares face às necessidades (actuais) de desenvolvimento cultural, económico e social;
- Estudos sobre experiências (pedagógicas) destinadas à reconciliação da escola ou dos sistemas educativos com as necessidades de desenvolvimento cultural, económico e social;
- Estudos sobre invariantes culturais que dificultam ou obstam à inovação pedagógica;
- Estudos sobre fixações em paradigmas ancorados no passado;
- Estudos sobre mudanças paradigmáticas locais;
- Estudos prospectivos sobre educação.

A grande maioria dos estabelecimentos escolares brasileiros sejam eles públicos e/ou privados, de ensino infantil ao superior, adota práticas pedagógicas tradicionais nas quais o processo de ensino e de aprendizagem decorre sob a interferência direta do professor. O contexto de aprendizagem é organizado e dirigido pelo mestre, que, logicamente, segue o projeto pedagógico da organização escolar onde atua.

A inovação pedagógica como explicita Fino (2011), seria uma mudança que contrarie essas práticas pedagógicas tradicionais.

Na inovação pedagógica, as luzes focam no aluno, revela um caminho novo percorrido pelo discente na aquisição do conhecimento.

A priori a tecnologia seria um instrumento para essa mudança, porém, a implantação dos laboratórios de informática nas escolas brasileiras consolidou, com raríssimas exceções, o computador como parte do todo do antigo e prevalente método tradicional de ensino. Fato claramente contrário ao postulado por Toffler (1970) no seu livro intitulado “O Choque do Futuro”. Sobre o uso de computadores nas escolas, o mesmo apregoa a seguinte afirmação:

Os computadores, por exemplo, tornam mais fácil para uma grande escola se programar mais flexivelmente. Eles facilitam à escola lidar com o estudo independente, com um raio maior de ofertas de cursos e com atividades extracurriculares mais variadas. Mais importante ainda, a educação auxiliada pelo computador, a instrução programada e outras técnicas do gênero, apesar das concepções errôneas populares, aumentam radicalmente as possibilidades de diversidade na sala de aula. Essas técnicas permitem a cada estudante avançar no seu ritmo próprio, puramente pessoal. Permite-lhes seguir um caminho traçado de acordo com a sua vontade, em vez de um programa escolar rígido como na sala de aula tradicional da era industrial (TOFFLER, 1970, p. 224).

Sobre a inovação pedagógica, Fino (2008a, p. 3) afirma que: “Encontra-se, ao invés, na maneira como esses fatores são utilizados para se fazer como, até aí, não se fazia”. Há de se fazer o diferente. Conforme anotações de aula, disse ainda, “a inovação pedagógica é uma mudança absoluta, não é mudança relativa”⁶. Significa ser necessário interferir estruturalmente na cultura educacional vigente, sair da apatia arraigada visceralmente aos valores, às crenças das práticas docentes tradicionais.

A sociedade contemporânea exige que se interpenetre a cultura da escola, buscando desvelar as múltiplas relações que se tecem no cotidiano escolar, como parte de uma trama bem mais ampla de relações sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, de gênero entre tantas outras mediadas pela cultura local em constante diálogo com outros mais globais (ARRUDA, 2010, p. 7).

O mundo hodierno, diante desse complexo emaranhado que envolve a educação requer um posicionamento no sentido de mudar essa cultura educacional sabiamente em

⁶ Fala do Prof. Carlos Fino, anotações de aula. Abril/2014.

desacordo com o tamanho da velocidade das mudanças borbulhantes que afloram incessantemente nesta sociedade multifacetada em que vivemos.

A escola tem de ser vista como um espaço que forma futuros cidadãos, que busca seu lugar em um mundo capitalista, onde a sobrevivência é marcada pela lei do mais forte. Porém, sabemos que a escola está a serviço de quem detém o poder, que visa apenas cumprir as funções a ela designadas pela burguesia. Ou seja, uma escola que funciona para as classes que decidiram o rumo da economia, da política; e outra para a classe pobre, que às vezes tenta pagar uma escola melhor para seu filho em busca de uma melhor qualificação no futuro.

[...] a escola da modernidade sempre se dotou da tecnologia da modernidade para suportar o seu funcionamento, dependendo o grau de incorporação dessa tecnologia apenas dos limites orçamentais e da capacidade ou vontade dos professores no que se refere à exploração dos *gadgets* tecnológicos tornados disponíveis. Também é evidente que a escola pública de meados do século XIX tinha menos tecnologia incorporada que a sua congénere de meados do século XX. Durante o tempo que mediou entre elas, muitas foram as inovações introduzidas no mundo da tecnologia na sequência do desenvolvimento científico, o que não significa que a incorporação das novas tecnologias redundasse em alterações substanciais no modo de funcionamento das escolas, que mantiveram inalterável o essencial dos seus pressupostos organizacionais (FINO & SOUSA, 2003, p. 8).

A escola hoje tem no seu interior os mais diversos tipos possíveis, já que nela estão inseridos uma escola tradicionalista que segue o currículo padrão alicerçada no século XIX, professores que vivem o século XXI, mas, que se utilizam de métodos pedagógicos calcados no século XX; e, por fim, os alunos que convivem diariamente com a tecnologia contemporânea do século XXI.

A grande maioria dos nossos professores está atrelada a condição de ministrarem suas aulas de forma ainda muito tradicional, mesmo sabendo que podem utilizar recursos tecnológicos para alavancarem suas aulas. Entretanto, o que temos visto é que os professores em muitos dos casos, não utilizam as ferramentas tecnológicas existentes. Sabemos que mudar uma prática pedagógica que já vem sendo praticada ao longo do tempo é difícil, pois nem sempre se estar disponível para a mudança. Mudar gera medo e insegurança, principalmente se não existe segurança em trabalhar com novos modelos, técnicas e ferramentas que aí estão disponíveis.

No contexto atual é preciso refletir sobre o que se tem e o que se quer ensinar, buscando não apenas atender às políticas neoliberais que aí estão em vigor em todo o planeta. Mas, também, entender qual a função da escola e do educador no mundo atual, já que ao refletir

tomamos consciência do mundo que construímos e de qual o processo que teremos de atingir na busca por um mundo mais igualitário.

Então, como fica o papel do professor frente às “inovações” em educação? Um dos aspectos que é evidente na maneira tradicional de ensino é aquele que torna o ato de ensinar expropriado do docente. A forma de controle utilizada pelo sistema educacional acaba por criar uma cultura generalista no universo das escolas, inclusive as brasileiras. Os mestres devem ter sempre o mesmo plano de aula para aquelas turmas de mesmo nível, como se fosse óbvio experiências comuns para todos os atores e professores daquela série. “Na realidade, todo professor deveria ser encorajado a ir tão longe quanto possível no sentido de desenvolver um estilo pessoal de ensinar” (PAPERT, 2008, p. 70).

Para uma mudança inovadora contrária à forma tradicional de ensino, a postura do professor requer que ele seja um partícipe do desenvolvimento dos trabalhos escolares e não um ditador de regras, mais ainda, exige um caráter “subversivo”⁷, conforme disse Fino, “a inovação pedagógica é subversiva”⁸. A escola como está constituída apresenta obstáculos gigantescos a mudanças. O professor, em pleno Século XXI, ainda procura sua identidade e até mesmo direitos profissionais, cenário que muito contribui para a inércia e estagnação que se encontra a educação, cuja renovação está longe de alcançar as rápidas modificações que invadem o cotidiano da sociedade, sempre avançando rumo a um futuro inimaginável.

A escola deve tentar mudar suas práticas ainda tão atrasadas para poder acompanhar o dinamismo da sociedade contemporânea. Nessa linha de pensamento Bastos (1996, p. 2) afirma que:

A escola, qualquer que seja sua modalidade terá, que ser menos formal e mais flexível, para não apenas transmitir conhecimentos técnicos e livrescos, mas para gerar conhecimentos a partir das reflexões sobre as práticas inseridas num mundo que age e se organiza diferentemente dos esquemas tradicionais.

Ao trabalhar com o uso de uma nova tecnologia a escola juntamente com o professor se abrem para o novo. Se permitem a ver a educação com um outro olhar. Tentando assim apresentar uma proposta pedagógica com o intuito de promover um mundo até então inexplorado, na busca de conquistar um ambiente de aprendizagem inovadora, onde todos

⁷ Op. Cit.

⁸ Op. Cit.

possam participar de forma democrática da construção do saber, onde cada um possa colaborar com suas experiências, que se façam ouvir, se tornem seres realmente participativos na construção do conhecimento e não apenas meros bonecos que são comandados por quem estar e/ou detém o poder.

Quando a escola passa a assumir um novo papel pedagógico, ela busca na sua essência inovar. Porém, nem sempre é possível, já que como esclarece Fino (2011, p. 10),

Invariavelmente, a maioria dos intuitos de inovar pedagogicamente dentro da escola acabam por esbarrar contra o currículo, que impõe alunos agrupados por idade cronológica, programas, tempos, rotinas, métodos. Se isso não bastasse, há ainda a considerar a generalidade dos processos de supervisão da indução à prática profissional dos professores, nomeadamente os que são sediados nas escolas, que tendem à reprodução dos modelos de professor mais habituais, com especial relevo para o professor que define objetivos relacionados com os tópicos programáticos, antecipa estratégias, executa essas estratégias em forma de ensino, avalia os alunos de acordo com os objetivos.

É difícil de se achar professores que sejam verdadeiros inovadores. O que temos visto ao longo de todo o processo educativo é que o professor apenas está preocupado com a arte de ensinar. Nossos professores ainda estão atrelados a uma escola fabril, que ainda pensa de forma engessada, ou seja, estática.

A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam mudanças, mas a inovação, ainda que se possa apoiar nesses factores, não é neles que reside, ainda que possa ser encontrada na maneira como são utilizados (FINO, 2008b, p. 1).

A inovação pedagógica não pode ser vista apenas pela inclusão da tecnologia na escola. Ela tem de ser colocada como uma mudança no paradigma que a escola carrega consigo. Ou seja, a inovação pedagógica deve ser vista por um outro ângulo, no sentido de mudar as atitudes que até então estão em vigor.

Ao se permitir inovar pedagogicamente, a escola se volta para o amanhã, procurando sempre optar por mudanças visando assim melhorias para uma educação de qualidade, onde o ensino e a aprendizagem sejam realizados com o mínimo de esforço e com o máximo de absorção.

Precisamos estar atentos para as mudanças que surgem a cada dia, pois, não é possível ater-se apenas aquilo que já conhecemos e sabemos. Devemos sim, procurar sempre inovar na nossa maneira de trabalhar, de pensar, de transmitir conhecimentos para as futuras gerações favorecendo a utilização das novas tecnologias que visam não apenas facilitar a vida moderna, mas também a construção do conhecimento humano.

Valente (1999) esclarece que ao utilizar uma máquina como o computador como meio de aprendizagem, favorece-se uma prática pedagógica mais complexa, onde todos são levados a pensar. O computador deve ser visto como um instrumento inovador que está inserido na construção do conhecimento do indivíduo, e não apenas como uma ferramenta decorativa, ou apenas para exercitar algo dito previamente pelo professor.

Sabe-se que a modernidade veio para ficar e é preciso se adequar ao novo. Fazer parte do mundo globalizado, que está em pleno dinamismo o tempo inteiro, que aposta que o futuro não é algo distante, e, sim que ele é o agora, nesse exato momento. Diante disso Almeida (2005) nos diz que a educação que acontece hoje, não é a mesma de tempos atrás, ela deve ser uma mediadora do que está ocorrendo no exato momento presente.

Dentro do contexto de inovação pedagógica temos muito que aprender, pois não são práticas, atitudes e contribuições que se inovam de um momento para o outro. Pelo contrário, a inovação pedagógica deve ser um processo reflexivo, onde todos os que fazem parte do contexto escolar estejam dispostos a participar de todo o processo por uma inovação pedagógica que vise não apenas a escola, mas toda a sociedade em busca do compartilhamento do saber na construção do conhecimento de toda humanidade.

No Brasil, em prol da educação, a União, Estados membros, Distrito Federal, Municípios, sem exceção, possuem corresponsabilidades, nos limites de suas competências. A missão primária de educar tem início no seio familiar, mas a responsabilidade alcança todas as pessoas, englobando na educação formal, principalmente, professores no exercício da profissão e os agentes públicos que programam a política educacional adotada nacionalmente nos estabelecimentos escolares da rede pública e/ou privada. Sendo que, de um lado, ditando as diretrizes escolares tradicionais, encontra-se a política pública educacional, contracenando no outro lado, excetuando-se casos isolados, encontram-se professores posicionados na efetivação da educação nos moldes fabris. O cenário educacional retrógrado vigente persiste contrário a mudanças.

[...] muito devido à influência do trabalho de Stenhouse e de outros, a educação tem vindo a afirmar-se como campo específico de investigação conduzida, em grande medida, por professores que incorporam nas suas práticas os ensinamentos dessa investigação, ao ponto de a relação entre a investigação e o desenvolvimento profissional dos professores parecer indiscutível. Só não o será, talvez, para quem acredita que o papel dos professores não deve ir além da mera execução de procedimentos “educacionais” pré-formatados, estandardizados e codificados por instâncias de decisão que os transcendem. E por quem continua a acreditar que quem deve investigar em educação são os especialistas “de fora”, que olham para a educação através da lente da filosofia, da psicologia, da sociologia, da história, ou de outra “disciplina contribuidora” qualquer (FINO, 2020, p. 1).

Papert (2008) como já registramos, concorda que deveria ser dado a todo professor encorajamento para que construa um estilo próprio de ensinar, indo, portanto, além da costumeira execução dos procedimentos tradicionais de ensino. Fino (2011) assevera que a educação encontrou um lugar no campo da investigação conduzida onde os professores incorporam no desempenho profissional os ditames dessa investigação.

O sistema educacional público brasileiro na atualidade tem investido em projetos e mais projetos para promover a melhoria da educação. Vem modificando o regime de permanência do aluno na escola, com a escola de tempo integral, por exemplo, tentando contribuir com questões sociais no sentido de minimizar seus efeitos negativos na sociedade. Apesar dessas investidas governamentais objetivando uma mudança com foco na qualidade da educação, na maioria das vezes não passam de promessas supostamente revigorantes, mas raramente eficazes.

Fino (2001, p. 4), nos seus estudos sobre a área de educação, em especial no campo de inovações, escreveu a seguinte afirmação:

Quer isto dizer que, na primeira metade do século XIX, os sistemas e os métodos de ensino sofreram grandes transformações, das quais, a que conduziu à instrução simultânea e à taylorização terá sido a mais importante e a mais radical, assumindo-se como verdadeira descontinuidade em relação ao modelo anterior. Essa descontinuidade com o paradigma anterior coincide com o que considero ser, sem sombra de dúvida, um processo de inovação pedagógica. Esses momentos são raros. Depois desse, não existe vestígio, na história da educação, de uma descontinuidade tão absoluta e tão global.

Será que uma inovação pedagógica verdadeira ainda virá com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)? Ou de outra prática pedagógica? Qual? Quando? Ou será que a humanidade vai retroagir no tempo e abolir a escola historicamente constituída na nossa sociedade? Nas suas indagações a respeito do futuro da educação disse

Fino (2001, p. 3) “A humanidade foi capaz de sobreviver milênios sem precisar de uma escola de massas, controlada pelo Estado. Talvez, no futuro, reaprenda a prosseguir sem ela”.

A inovação pedagógica é um processo que está intimamente ligada a uma reflexão e uma criticidade onde todos podem ser agentes dessas mudanças. Brota naturalmente, sem ingerência dos ditames do ensino tradicional. Possibilitando a mesma de dar um grande salto de qualidade onde é implantada, criando assim novos ambientes para um contexto novo de ensino. Entretanto, comumente, esbarra nos currículos impostos pela política educacional amplamente adotada nas salas de aula, onde muitos professores, obedientes, ano a ano, repetem a metodologia tradicional de ensino, com raras exceções do diferente, do novo, obtendo resultados escolares similares distantes dos almejados índices de aprovação.

Ainda para Fino (2008b, p. 2-3) a inovação pedagógica deve se reter nos seguintes pontos:

- A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia;
- A inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que a (boa formação seja determinante);
- A inovação pedagógica não é induzida *de fora*, mas um processo *de dentro*, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico;
- A inovação pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local;
- A inovação pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo;
- A inovação pedagógica nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinónima de inovação tecnológica.

Ao trabalhar com inovação pedagógica é preciso acreditar que toda mudança pode trazer benefícios para a educação, bem como para o mundo, acreditando que a transformação pode contribuir muito significativamente na aprendizagem de novos conceitos.

Faz-se necessário entender a inovação pedagógica como algo que vem colaborar com o conhecimento não só do aluno, mas, de toda a coletividade, na qual o sentido maior é o de “provocar um máximo de aprendizagem com um mínimo de ensino” (PAPERT, 2008, p. 23).

O aluno na inovação pedagógica deve ser visto como um ser ativo, que se sinta estimulado a estar inserido dentro do contexto escolar.

O campo da inovação pode ser considerado o espaço imenso da interação social, incluindo s ambientes formais, tal como os informais. Por exemplo, atingiram repercussão global os trabalhos de Lave (1988, 1993) e Lave & Wenger (1991), que buscam, nos ambientes informais de aprendizagem, respostas para atender e ultrapassar alguns dos dilemas dos ambientes formais, como o da escola, que falham em fornecer o contexto dos verdadeiros praticantes, ainda que desenvolvam as suas práticas, encerradas no interior da cultura escolar e dentro das paredes da escola, como se essas práticas decorressem no contexto natural da prática de todos os dias. [...] permitem-nos imaginar como as escolas podem olhar para as suas práticas à luz do que se sabe sobre os processos de apropriação cultural em ambientes informais (FINO, 2008b, p. 3-4).

Diante do que temos acima, acreditamos que as mudanças que ainda estão por vir, terão um grande impacto na educação. Já que os professores irão sentir a necessidade de provocar um maior interesse no seu alunado, fazendo com que os mesmos possam despertar sua curiosidade em busca de um conhecimento e de uma aprendizagem mediada e inovadora.

As crises conduzem a mudança de paradigmas e o contexto de inovação pedagógica implica mudança no modelo de escola arcaico, é necessário romper com o pensamento de escola tradicional para se inserir numa realidade construtivista buscando formas no sentindo de antecipar o futuro provocando à capacidade de reflexão, levando o indivíduo a curiosidade de aprender e a querer fazer conviver com a aprendizagem em condições de agir de forma consciente, autônoma e responsável consigo mesmo, com a natureza e a sociedade, isso implica um desenvolvimento ético ancorado numa consciência individual, social e universal (KUHN, 1998, p. 25).

Inovar pedagogicamente é investir no desenvolvimento e no aprimoramento das mais diversas inteligências, trabalhando sempre com respeito ao outro, com carinho, com comprometimento, procurando contribuir para a construção de caminhos próprios e de todos que necessitem de orientação que visem sempre à busca por soluções e saber.

2.1 Construcionismo e inovação pedagógica

A interação homem e máquina tem o tornado cada vez maior na atualidade. O ato de ensinar e aprender não são e nunca foram exclusivos da escola formal. Os espaços de aprendizagem são oriundos desde o surgimento do homem na Terra, já que essa aprendizagem indica claramente o processo de evolução do homem.

As novas tecnologias vieram para ficar. Diante disso, a escola não pode ficar alheia ao uso dessa possibilidade de aprendizagem em suas fileiras. Fino & Sousa (2003, p. 9) apontam que:

A única tecnologia que é capaz de romper o cerco da escola é aquela que nada tem que ver com a modernidade, porque é já um produto da pós-modernidade. Ao

manifestar a convicção de que a utilização do computador permitiria mudar o ambiente de aprendizagem fora das salas de aula, S. Papert foi um dos primeiros a reparar o que, muito mais do que poder vir a servir para relançar a escola, como os adeptos do ensino assistido por computador haviam suposto, o computador poderia ser, ao invés, portador de potencialidades capazes de precipitarem a sua obsolescência.

Conforme a citação acima, entendemos que os nossos alunos sintam capazes para utilizar todo o potencial tecnológico que está presente na vida das pessoas.

Ao proporcionar o uso do computador pelo aluno como ferramenta de aprendizagem, possibilitamos a construção de um conhecimento mais ativo, levando o estudante a um contato maior com as mais diversas possibilidades para aprender.

O uso do computador como ferramenta de aprendizagem, deu origem à teoria Construcionista, elaborada pelo matemático sul-africano Seymour Papert, professor e pesquisador da área de Matemática e de Educação do Instituto de Tecnologia de Massachussets (MIT), na qual o aprendiz é responsável pelo seu próprio conhecimento. Entendemos que o computador é uma ferramenta que irá alavancar a experiência do aluno.

A velocidade da transformação nos locais de trabalho não é o único fator que confere crescente importância à habilidade de aprender. A escala global das consequências de ações humanas torna mais urgente entendermos o que estamos fazendo. A destruição da camada de ozônio, epidemias de AIDS, a explosão demográfica, o colapso social em cidades norte-americanas e em aldeias russas, a condição de sofrimento do continente africano e as demais questões que fazem as manchetes diárias são problemas mais do que urgentes. São exemplos do muito pior que virá, se os seres humanos não conseguirem, em uma escala até o momento sem precedentes, levarem-se a aprender novas formas de pensar (PAPERT, 2008, p. 14).

Entendemos que Papert (2008) ao elaborar sua teoria valoriza as estruturas cognitivas do estudante, buscando meios para que o indivíduo construa seu conhecimento com mais informação, com menos tempo, menos esforço e com maior rapidez.

Por experiência própria, sei o que é ter a vida intelectual transformada, mais de uma vez pelo uso dos computadores. Além de mudanças intelectualmente mais profundas, meus hábitos de escrita mudaram porque levo um computador em aviões, no carro, para o gramado ou para o banheiro, meus hábitos de comunicação também mudaram em consequência de tantos colegas e amigos manterem-se em contato por meio do correio eletrônico. Há apenas dois dias, esclareci minhas ideias sobre a reforma econômica na Rússia programando uma simulação informal de competição econômica. Isso porque tenho um computador na verdade, vários deles ao meu alcance em quase todos os momentos (PAPERT, 2008, p. 49).

Fino (2008b) assevera que o conceito de inovação ainda não está totalmente esclarecido, mas compreende que as mudanças são realizadas de dentro para fora. O autor ainda destaca para a diferenciação do que é inovação pedagógica do que é inovação tecnológica, embora pareçam ter o mesmo significado tem a sinonímia diferenciada.

Para Fino (2008b) o grande desafio é proporcionar aos alunos um processo de construção mental através da aprendizagem, em que os mesmos possam ressignificar uma ampla diversidade de informações, na qual são os sujeitos principais da ação e o professor um mediador na construção do conhecimento.

Não é possível assumir a inovação como uma orientação de uma prática educativa, já que isso não significa que temos de nos render ao que é novo, mas sim, que é necessário assumir o aspecto histórico, no intuito de romper com as práticas tecnicistas que estão atreladas ao processo de ensino/aprendizagem e que não possibilitam a reflexão crítica sobre todos os fatos que ocorrem no mundo (SOUZA JR, 2019, p. 130-131).

A escola necessita assumir um novo papel dentro da sociedade. Ela necessita rever sua atuação pedagógica buscando dentro das suas fileiras um processo de Inovação Pedagógica. Vivemos num mundo globalizado e de extrema competitividade, ao provocarmos a problematização contribuimos para a formação de pensadores, questionadores que foram retirados do conformismo e foram inseridos em uma Inovação Pedagógica que propõe a criatividade como ferramenta para mudanças na aprendizagem.

Desde o princípio da nossa história da humanidade, que o homem procura através do seu conhecimento produzir ferramentas que o auxilie nas suas mais diversas tarefas diárias, buscando assim uma maior qualidade de vida de forma eficiente, eficaz e sustentável. Dessa o processo de Inovação Pedagógica visa também auxiliar esse indivíduo a buscar formas de alavancar a produção do seu próprio conhecimento.

Senge (1996) nos indica que a inovação deve se pautar em uma abertura para aprender, que tem de se assumir com vontade para modificar conceitos e ideias pré-existentes, bem como buscar novos comportamentos, na tentativa de adquirir novos conhecimentos, já que a inovação é uma mudança consciente e assumida previamente.

Encontrar uma escola que seja inovadora pedagogicamente é bastante difícil, já que a escola ainda está atrelada a um modelo antiquado, fabril, que não se permite transformar suas práticas.

Novamente nos apoiamos nos escritos de Fino (2020, p. 5) no qual indica que:

[...] a inovação pedagógica não é uma questão que possa ser colocada em termos estritamente quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, de género mais depressa, mais eficazmente, mais do mesmo. Muito menos pode ser colocada em termos de mais tecnologias disponíveis na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela exatamente o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atractiva. A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação.

É preciso saber quem realmente deseja inovar pedagogicamente, e não apenas tentar bancar o inovador sem ser absolutamente nada, continuando a se utilizar de práticas a muito ultrapassadas e cada vez mais distante do mundo real, que se moderniza constantemente e evolui a passos largos.

Podemos afirmar que a inovação pedagógica se dará plenamente quando for possível tratar a educação como política pública, levando em consideração um currículo escolar bem mais flexível e onde seja possível trabalhar todas as experiências para que seja possível assumir um novo questionamento não apenas na formação do estudante, mas também na do próprio professor.

Não devemos inovar por inovar. Devemos, isso sim, introduzir ações que visem uma transformação que ocorra de dentro para fora, que leve o indivíduo a pensar, a questionar, a ser mais atuante em uma sociedade que cada vez mais se torna evoluída com a inserção de novas tecnologias e que não para de se reinventar a todo momento.

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos torna-se parte das aquisições do desenvolvimento independente das crianças (VYGOTSKY, 2007, p. 101).

Nessa perspectiva, e de acordo com a troca de saberes o professor passa a mediar esse aprendizado. Para Vygotsky (1987, p. 17) “a colaboração entre pares pode ajudar no desenvolvimento de estratégias e habilidades gerais de solução de problemas pelo processo cognitivo implícito na interação e na comunicação”.

Assim, pode-se dizer que o computador pode ser utilizado na educação em duas vertentes, como máquina que ensina ou para ser ensinada. De acordo com Papert (2008) o uso do computador como máquina de ensinar tem a característica de informatizar os métodos do

ensino tradicional. Nesse sentido, entendemos que essa prática está atrelada ao paradigma instrucionista.

Papert denomina de construcionista a abordagem pela qual o aprendiz constrói, por intermédio do computador, o seu próprio conhecimento. Então, a busca do construcionismo é alcançar meios de aprendizagem consistentes que visem a construção mental sujeito, apoiada em suas próprias construções no mundo.

Verifica-se que para inserir as mudanças pedagógicas na formação dos docentes necessita em primeira instância minimizar as dificuldades relacionadas ao domínio da máquina com o conteúdo que está sendo ministrado, pois o avanço da tecnologia tem deixado o professor desatualizado, possuindo notórias dificuldades relacionado ao uso do computador. Valente (1999) sinaliza é que a formação do docente na aquisição de habilidades com a máquina deverá ocorrer no ambiente de trabalho utilizando sua prática como ferramenta reflexiva auxiliando no processo de construção de conhecimentos novos.

Observa-se então que um indivíduo pode aprender, e como ele aprende, depende dos modelos que tem disponível. Isto levanta a questão de como aprendeu esses modelos. “Assim, “as “leis da aprendizagem” devem ser como estruturas intelectuais que crescem para fora um do outro e sobre como, no processo, eles adquirem forma lógica e emocional” (PAPERT, 1988, p. 52).

Diante das propostas inovadoras das práticas pedagógicas envolvendo o computador, pode-se afirmar que no ambiente computacional que está sendo proposto, a máquina é vista como uma ferramenta de ensino, que auxilia o aprendiz na realização de tarefas de todos os graus de dificuldades, ou seja, das mais simples às mais complexas.

Nesse sentido, o computador é uma ferramenta que dá suporte na execução das tarefas. Nesse cenário, o discente descreverá suas ideias em forma de programa para o computador, a máquina executa “essa ideia” e o resultado pode ser analisado. Se esse resultado não condizer com o esperado, refletirá sobre o trabalho realizado. Com isso, o professor terá mais recursos para entender e compreender em relação ao conhecimento do aprendiz, conhecer o seu estilo de trabalho, bem como seus interesses, inquietações (VALENTE, 1993).

Diante do contexto, percebe-se que a inovação pedagógica permeada nesse discurso nos remete às ideias de Fino (2008b, p. 278-279), onde mensura que:

A inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores ainda que a (boa) formação seja determinante; a inovação pedagógica não é induzida de fora, mas de um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e senso crítico e autocrítico; a inovação pedagógica ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local; a inovação pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo.

Assim, a inovação pedagógica deve ser permeada de ações transformadoras com protagonistas dispostos a serem agentes de mudança. É desconstruir paradigmas dominantes, rígidos imutáveis que impedem o desenvolvimento e a construção de novos saberes.

Fino (2008b, p. 277) aponta também que “a inovação implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem um posicionamento, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”. Dessa forma, pode-se dizer que as ferramentas didáticas disponibilizadas nas escolas não são suficientes para se inserirem na construção de uma perspectiva construcionista.

Necessário se faz inserir mudanças que deverão ir do material utilizado até a formação do docente, pois de nada adiantaria disponibilizar ferramentas tecnológicas se os professores não estão preparados para utilizá-los, muito menos mediá-los. Sendo assim, esses profissionais da educação deverão instruir-se para conseguir fazer dessas ferramentas tecnológicas uma aliada na construção de saberes novos, e aprimorando os conhecimentos já existentes que o aprendiz traz consigo.

Não é possível confundir inovação tecnológica com inovação pedagógica, já que para ocorrer inovação, é necessário romper com os paradigmas existentes. É se abrir para o novo. E saber que é possível mudar apesar do medo existente. É ter consciência de que a inovação pedagógica não acontece só no ambiente escolar, mas em qualquer lugar da nossa sociedade.

Inovar a prática pedagógica é ir além da própria limitação. É acreditar na transformação, na mudança do mundo. É aprender novos conceitos que aí se encontram, no sentido de construir caminhos alternativos, saindo da nossa zona de conforto e indo além daquilo que estamos habituados. É perceber que o computador dentro da sala de aula na escola ou o uso de outra ferramenta tecnológica em qualquer lugar pode contribuir significativamente com a construção do conhecimento do aprendiz.

Papert (2008), referindo-se ao computador que se transformou em um instrumento intruso no meio escolar, fruto de uma velada rejeição, afirma que foi a própria escola a isolá-lo.

Atribuo isso a uma inteligência inata da Escola, que agiu como qualquer organismo vivo defendendo-se de um corpo estranho. Ela ativou uma reação imunológica cujo resultado final é digerir e assimilar o intruso. Os professores progressistas souberam muito bem como usar o computador para seus próprios fins como um instrumento de transformação; a Escola soube muito bem como cortar essa subversão pela raiz. Ninguém nessa história agiu a partir de ignorância sobre computadores embora possam ter sido ingênuos por entender o drama sociológico do qual eram atores. (PAPERT, 2008, p. 51).

Sabe-se que a grande quantidade de informações com as quais alunos e professores, e até a sociedade como um todo, são forçados a lidar, vincula o docente à reavaliação de suas estratégias pedagógicas, às competências esperadas do discente e às metodologias de ensino, tornando-se imperiosas a transformação educacional e a inovação pedagógica para que a escola se transforme “num ambiente intelectual” (PAPERT, 2008, p. 55) e não continue a formar alunos despreparados.

De acordo com Toffler (1970, p. 21) “se a tecnologia, no entanto tiver de ser tomada como uma grande máquina, uma poderosa força aceleradora, então o conhecimento deve ser reconhecido como o seu combustível”. Isso significa que o conhecimento deve ser introduzido no computador (conceito construcionista) e não o contrário (conceito instrucionista), já que o aluno é quem deve abastecer o computador ou outras tecnologias com ingredientes cognitivos para receber de volta um novo conhecimento, processado e preparado com a mínima participação do professor. Sobre isso, Papert (2008, p. 134) observa e adverte que: “[...] cada ato de ensino priva a criança de uma oportunidade de descoberta”.

Ainda sobre este aspecto, Papert (2008, p. 134) afirma o seguinte: “uma criança aprende melhor, quando descobre por si só, e, portanto, o Construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (‘pescando’) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam”.

Ou seja, uma inovação pedagógica se visualiza no horizonte através de uma radical mudança nas práticas em que o computador como máquina do conhecimento (Papert, 2008) seja verdadeiramente utilizado nas escolas. Para Fino (2008b, p. 1) “a inovação pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade”. Isso implica numa transformação total da postura

do professor em que este deixe de ensinar, de transferir ou impor conhecimento, mas transforme-se em mediador ou como Gadotti (2013) expõe, em problematizador desse conhecimento, produzindo mais aprendizado com menos ensino ainda que, ao mesmo tempo, não se renegue o valor da instrução (PAPERT, 2008).

Por sua vez Gadotti (2013, p. 7-8) expõe:

Nesse contexto de impregnação da informação, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, um problematizador. O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos e alunas. Ele deixará de ser um **lecionador** para ser um **organizador** do conhecimento e da aprendizagem.

Nesse sentido, Fino (2008b) deixa claro que são as práticas pedagógicas que devem ser objeto da transformação, da mudança, sobretudo se mediadas pela tecnologia em que a aprendizagem seja o foco principal.

[...] inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir, mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas (FINO, 2008b, p. 2).

Complementando, Gadotti (2013, p. 13) garante que “não há qualidade sem inovação e nós estamos vivendo uma **crise de ineditismo**. [...] Há uma repetição sem sentido na educação. É uma educação que é incapaz de ousar, de mudar, de se transformar e de sair de si mesma, de seu pedagogismo”.

Por outro lado, ainda que a informática deva estar disponível no âmbito escolar, a tecnologia sim é que precisa estar incorporada ao fazer pedagógico, tornando-se aliada como instrumento indutor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual e social do aluno, e, isso, parece somente ser possível através de mudanças basilares nas práticas pedagógicas e na adequação curricular aos novos modos de convivência social em que é fundamental um aluno crítico, capaz, consciente e conhecedor do seu próprio eu. Mas, Fullan (2009, p. 60) questiona: “Se a ameaça de morte não motiva pessoas que estão doentes, o que motivaria os professores a mudar”?

Completando esse raciocínio, Papert (1988, p. 64) visualiza mudanças importantes na educação e assegura:

Meu argumento paradoxal é que a tecnologia pode apoiar uma megamudança na educação tão ampla quanto a que vimos na medicina, porém em um processo diretamente oposto ao que conduziu às mudanças na medicina moderna. A medicina mudou, tornando-se cada vez mais técnica na sua natureza; na educação a mudança virá pela utilização de meios técnicos para eliminar a natureza técnica da aprendizagem na Escola.

Como se sabe inovação nos processos pedagógicos não implica, exclusivamente, no uso sistemático da tecnologia, mas também, por sua causa. Isso quer dizer que não necessariamente os instrumentos tecnológicos devam ser usados em sala de aula, mas por causa desses instrumentos, como bem assevera Castells (1999), uma nova cultura, a cultura da virtualidade real se apresenta e então a postura do docente necessita ser alterada e atualizada para estar em sintonia com a realidade presente em que, por causa da tecnologia, grande número das atividades são atualmente implementadas e muitas vezes nem percebidas nos setores industriais, comerciais e de serviços.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de um inovar pedagógico, da reciclagem docente através de uma mudança na postura tradicional de ensinar, transformando o professor num mediador, num problematizador do conhecimento, ou seja, especializando-se em “matética”, termo que se vincula à aprendizagem em contraposição ao termo didática que tem íntima relação com o ensino, isto é, na arte de construir conhecimento ou na “arte de aprender” (PAPERT, 2008, p. 89) ao utilizar os avanços técnicos na sua lida escolar.

Assim, tecnologias como computadores, telefones celulares, câmeras digitais de filmar e fotografar, além de TV, DVD, projetor de multimídia, Internet, softwares, etc. devem fazer parte do arsenal do professor como instrumentos questionadores e facilitadores de uma aprendizagem construcionista e inovadora, assim como poderia ser o giz, o livro didático, ou o quadro verde, etc., muito utilizados no paradigma instrucionista.

Ressalta-se que a sistemática de ensino e as práticas pedagógicas não podem ser aquelas de cem anos atrás em que o professor repassava seu conhecimento para a cabeça dos alunos, como um dia Freire (2011, p. 33) chamou de “concepção bancária de educação”, se referindo e comparando o ensino com os lançamentos de crédito e débito nas fichas contábeis. Em consequência, “se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a educação básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores” (BRASIL/MEC, 2000, p. 31).

Esses conceitos também são defendidos por Kenski (2007, p. 125), ao assegurar que não basta:

[...] uma melhor estrutura tecnológica [...], nem [...] investimento maciço em treinamento de professores [...], nem mesmo a formação pedagógica e crítica para o desenvolvimento de projetos educacionais de acordo com os mais novos paradigmas e teorias educacionais vai levar a escola a alcançar os novos índices almejados de qualidade. A escola [...] que se viabiliza pelo uso intensivo das tecnologias e das redes digitais precisa ser vista com uma nova mentalidade.

É notória a evolução social, industrial, comercial e informacional. Isso implica em novos procedimentos e novas maneiras de ação nos diversos campos, especialmente no educacional em que a tecnologia surge como altamente facilitadora da aprendizagem assim como demarcadora de limites, onde os alunos que nascem ou nasceram na era tecnológica já carregam vasta gama de conhecimentos que servem de base para seus novos aprendizados na escola. Para Fino (2001, p. 5) essa base de conhecimento demarca a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) estudada por Vygotsky e explica:

Em *Mind in Society*, Vygotsky afirma que o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem. Pelo contrário, existe uma assintonia entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem, que o precede. Dessa assintonia decorre a ZPE (Vygotsky, 1978), que é, essencialmente, uma área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz.

Isso obrigatoriamente força a escola e o professor a modificarem os planos de aula e suas práticas pedagógicas, transformando antigos hábitos em possibilidades reais de aprendizagem de novos conhecimentos, ao utilizar as modernas Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), aproveitando o conhecimento já trazido com os alunos e que só necessitam de um mínimo de criatividade para que estes possam, de fato, ser protagonistas dos seus próprios conhecimentos.

Por outro lado, é importante notar que a incorporação das novas tecnologias nas atividades pedagógicas requer embasamento teórico e prático por parte do ensino convencional e essa tarefa recai sobre a Universidade, que, como uma escola, também carece de inovação pedagógica que conste da passagem da era instrucionista para o paradigma construcionista como base de suas atividades docentes.

A Universidade é, pois, a instância capacitada a formar profissionais da educação com o senso aberto, arejado e receptivo para as transformações sociais e educacionais, mesmo

reconhecendo que se encontram sérias dificuldades e que “a inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que a (boa) formação seja determinante” (FINO, 2008b, p. 2-3).

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando os mesmos para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que só acontece na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CES, 2001, p. 25).

Por sua vez, Fullan (2009, p. 243) afirma que “a maioria dos programas de formação docente não apresenta coerência dentro do campus universitário, muito menos entre a universidade e a escola”.

Evidencia-se, assim, a necessidade e a importância da utilização da tecnologia na escola, na Universidade como escola, e na educação como forma de maximizar os esforços docentes nos processos de mediação da aprendizagem, como consequência de uma formação universitária coerente com a demanda social da atualidade, tornando-se imprescindível a apropriação do domínio desse novo tipo de conhecimento pelo ensino tradicional para que a escola desempenhe adequadamente o seu papel social, haja vista as novas teorias da aprendizagem cujo destaque se caracteriza pelo paradigma construcionista.

Por outro lado, observa-se uma velada apatia, dificuldade ou mesmo aversão, por parte do ensino convencional, aos processos em que a tecnologia se torna fundamental em sala de aula como instrumental facilitador da aprendizagem. Contudo, Fullan (2009, p. 243) chama a atenção para o fato de que “a sociedade jamais demonstrou interesse pela reforma da formação docente e, até que o faça, não haverá chance de uma melhoria educacional significativa”. E completa:

Mesmo em relação ao conteúdo, a formação de professores contém disparidades imensas nas coisas necessárias para funcionar em comunidades profissionais de aprendizagem - como trabalho com os pais, avaliação da alfabetização frente ao movimento pelos padrões, as pedagogias dos construtivistas, entendimento da diversidade, aprendizado da cooperação (FULLAN, 2009, p. 243).

Nesse sentido, este trabalho pretende verificar as razões para esse tipo de comportamento - velada apatia, dificuldade ou mesmo aversão - juntamente com o desempenho dos alunos, considerando o uso da tecnologia na sociedade em geral.

Se, para Papert (2008, p. 63), “o isolamento do computador deve ser visto como um tipo de ‘resposta imunológica’ da escola a um corpo estranho”, buscam-se as razões para essa postura escolar, sabendo-se que a tecnologia tem se mostrado eficiente em todos os ramos da atividade humana, proporcionando ganhos imensuráveis, e seria de se esperar que também acontecesse no ambiente educacional.

No entanto, existem possibilidades de uso apropriado da tecnologia, incluindo computadores como máquinas de aprendizagem, nas escolas, a partir do conhecimento das razões que levam os professores à apatia e à aversão ou ao isolamento do computador, conforme Papert (2008), constituindo-se assim em reais possibilidades de uma verdadeira inovação pedagógica.

Para Papert (2008, p. 52), “a Escola não virá a usar computadores “adequadamente” pelo fato de os pesquisadores apontarem como fazê-lo. Ela virá a usá-los (se o fizer algum dia) como uma parte integral de um processo de desenvolvimento coerente”.

Isto significa que é fundamental se conhecerem as razões para o ensino clássico não adotar totalmente a tecnologia como importante aliada no seu trabalho docente. Por outro lado, Papert (2008) afirma que acreditar que o professor seja o maior entrave na transformação educacional é uma forma ingênua de encarar o problema e que essa crença se transforma numa das maiores barreiras educacionais. “Essa crença simplista, cuja insistente prevalência é, na verdade um obstáculo muito maior para a mudança educacional do que o fato de alguns professores serem mesmo conservadores tem na sua origem representações culturais profundamente arraigadas” (PAPERT, 2008, p. 65).

A partir desse conhecimento, de se apreciar as razões que levam o ensino tradicional a rejeitar a tecnologia como aliada no processo de aprendizagem, é possível a elaboração de ações que possam reverter essa situação. Ou seja, é o que Papert (2008) chamou de *inversão epistemológica*. É a inversão do modo instrucionista para o paradigma construcionista, já explicitado antes, neste trabalho, em que os alunos se constituem em senhores da aprendizagem e o professor um mediador, deixando de ser o senhor do conhecimento.

É nesse sentido que se visualiza a mais provável inovação pedagógica. Ou seja, a “metamorfose, ruptura, revolução, são, em conjunto, sinónimas de mudança de paradigma, aquilo que provoca a reorganização de todo o sistema de pensamento anterior, neste caso sobre o destino do Homem” (SOUSA e FINO, 2001. p. 1).

Papert (2008, p. 63) questiona o seguinte:

Por que não há megamudanças, especificamente descobrindo os mecanismos que defendem a Escola de megamudanças? Na medida em que encontramos tais mecanismos podemos começar a pensar sobre a escola de modos que nos capacitarão a promover mudanças mais efetivas.

Assim, a proposta deste trabalho é encontrar respostas para o questionamento feito tendo em vista a observação participante, durante um curto período, no ambiente em questão, ao mesmo tempo em que se tem consciência de que há muito mais aspectos ligados entre si que dificultam as inovações, especialmente no âmbito pedagógico, possibilitando, assim, uma inovação, uma transformação das práticas escolares, no sentido da facilitação da aprendizagem.

PARTE II

OPÇÕES METODOLÓGICAS

CAPÍTULO 3 – CAMINHOS PERCORRIDOS: PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

“O comprometimento individual com o esforço do grupo. É isto que constitui um trabalho de equipe, um trabalho na empresa, uma obra social e uma conquista da civilização”.

Vince Lombardi, ex-treinador do Green Bay Packers.

Entendemos que todo e qualquer ato investigativo, tem como algo inicial uma curiosidade que é própria do ser humano, sempre procurando saber o porquê das coisas. Ao mesmo tempo tem de se pautar numa busca por conhecimento de forma ética, seguindo os preceitos com rigor para que nada possa ser colocado em questão.

Para que o estudo pudesse se desenvolver de maneira contínua foi necessário obter material que pudesse atender às necessidades do tema escolhido, bem como no sentido de contribuir para que a pesquisa científica fosse de alguma valia para a instituição escolhida.

Mas o que é pesquisa científica? Ruiz (1996 apud SOUZA JR, 2019, p. 141) afirma que: “[...] é a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência”.

Outro conceito encontrado é um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento” (ANDER-EGG, 1978, p. 28).

Rúdio (1999, p. 9) indica que: “é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento”. O autor ainda afirma que “a pesquisa científica se distingue de qualquer outra modalidade de pesquisa pelo método, pelas técnicas, por estar voltada para a realidade empírica, e pela forma de comunicar o conhecimento obtido” (1999, p. 9).

Para atender o objetivo desta investigação que é o estudo da aprendizagem cooperativa: fora da sala de aula, numa abordagem etnográfica, como inovação pedagógica, a metodologia vê como ponto de partida uma base qualitativa, na qual a abordagem etnográfica foi o caminho seguido. André (2012, p. 27) explicita que:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Vale também ressaltar o conceito de Macedo (2010, p. 155-156) que assevera da seguinte forma:

Assim, uma abordagem endoetnográfica inspirada na epistemologia qualitativa permite compreender como as relações sociais mudam, como as pessoas em formação mudam, como mudam suas visões de mundo, como a realidade escolar se conflita pela possibilidade de mudança.

Dialogando com os conceitos acima entendemos que o pesquisador etnográfico busca compreender a realidade que está a pesquisar, interpretando os dados que são apresentados de acordo com suas observações em que o mesmo está inserido dentro do ambiente pesquisado, de maneira com que se sinta como um observador participante.

O pesquisador etnográfico tem a possibilidade de compreender, descrever e interpretar os dados que são apresentados quando da sua observação no ambiente natural do pesquisado, trabalhando assim com uma observação participante.

A pesquisa esteve voltada para o contexto no qual estão inseridos os integrantes do cenário pedagógico que foi o objeto de estudo. A mesma focou na compreensão das células de estudo cooperativas formadas em um ambiente de cooperação com o intuito de atingir um objetivo comum, que era a construção do conhecimento de forma compartilhada e solidária.

Sobre a pesquisa etnográfica, Macedo (2009, p. 163) evoca a seguinte afirmação:

A pesquisa do tipo etnográfico é movimento. Evoca encontros e desencontros. Provoca atrasos e ultrapassagens. Contorna o velho e o novo. Implica aproximações e distanciamentos entre aquilo que os outros dizem e fazem em campo e aquilo que as teorias já disseram a respeito do que outros já disseram e fizeram enquanto compartilhavam suas comodidades de destino com comunidades de pesquisadores.

Essa dinâmica de aproximações e distanciamentos fica a cargo do pesquisador e é única em cada momento analisado. Na etnografia, o observador descreve os resultados coletados na pesquisa como um integrante do grupo, precisando, entretanto, além de ter implicação também, tem de assumir um distanciamento.

De acordo com Fino (2008a, p. 4) a etnografia da educação “por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental”, e por “estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais (IBID, p. 4) constitui recurso imprescindível na compreensão da prática pedagógica que queremos investigar.

A etnografia atualmente usada em educação, especialmente no contexto da pesquisa em questão objeto do trabalho, busca revelar formas inovadoras, ou não, do processo de aprendizagem. Sabe-se que a educação, em comparação com outras áreas de estudo, não acompanhou as transformações ocorridas na sociedade e que nossos mestres e alunos esperam, há muito, uma mudança revolucionária para as escolas. Para os docentes investidos de pensamentos futuristas, estudiosos de novas práticas pedagógicas, a investigação em educação se torna ferramenta crucial no descobrimento de inovações, no campo educacional, face às pesquisas em curso.

3.1 Do processo de triangulação na pesquisa

Antes de discorrer sobre o processo de triangulação na pesquisa, se faz necessário entender um pouco mais sobre o assunto, já que o mesmo é utilizado como um método de localização terrestre com base em um determinado posicionamento como bem frisa Flick (2009a); também é usado por embarcações náuticas para se localizarem geograficamente (COX; HASSARD, 2005).

Na área das ciências sociais, o termo triangulação tem múltiplos significados, pois segundo Azevedo et al. (2013), o pesquisador ao buscar determinado conhecimento, ele necessita compreender os pontos de vista por ele colhido, ao mesmo tempo em que precisa manter uma distância segura para poder posicionar-se de forma imparcial e com muita responsabilidade.

Entendemos que a triangulação na pesquisa qualitativa está intimamente interligada à observação participante e a busca de entender como determinado fenômeno acontece, no sentido de validar os resultados obtidos através dos métodos individuais (CAMPBELL; FISKE, 1959).

Nos idos da década de 1970 Denzin (1978, p. 294) afirmou que “[...] a triangulação é o uso de múltiplos métodos no estudo do mesmo objeto”. Flick (2009b, p. 361) indicou que “a triangulação é utilizada para designar a combinação de diversos métodos, grupos de estudo,

ambientes locais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno”. O autor ainda assevera que ao estudar determinada atividade o método de triangulação pode acontecer quando se é utilizado pelo menos dois métodos diferentes para investigar determinado acontecimento (FLICK, 2009a).

Denzin e Lincoln (2006, p. 19) asseveram que o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”.

Denzin (1970 apud FLICK, 2009c) e Denzin e Lincoln (2005) definem a triangulação de forma mais ampla, considerando ser uma combinação de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais. Para os autores, trata-se de uma alternativa qualitativa para a validação de uma pesquisa que, ao utilizar múltiplos métodos de pesquisa, assegura a compreensão mais profunda do fenômeno investigado (ZAPPELINI; FEUERSCHÜTTE, 2015, p. 244).

Entendemos que o processo de triangulação por se apresentar como uma metodologia de pesquisa, a mesma se mostra sobre as mais diversas perspectivas, já que ela pode ser abordada tanto do ponto de vista teórico quanto na pesquisa em que é aplicada. Autores como Creswell e Plano Clack (2013) afirmam que a triangulação é um método em que ao se abordar distintas metodologias, a mesma consegue congrega todas elas ao seu redor.

Para Stake (2011) a triangulação serve para que o pesquisador venha a compreender os dados colhidos, buscando sempre validar ou ampliar as interpretações.

De acordo com tudo que foi relacionado acima, é possível afirmar que no processo de triangulação, as falas e as descrições dos participantes da pesquisa, além de serem considerados os vértices do estudo, conversam entre si. Vale salientar que a triangulação é uma via segura para legitimar a pesquisa.

A propósito, neste momento se faz preciso expor o processo de triangulação que deu corpo a pesquisa, visto que foi alicerçada em uma revisão da literatura pertinente ao tema estudado, que recorreu a documentos oficiais, bem como revistas, livros que referendaram a parte teórica. Utilizou-se, também a observação participante, com a inserção desta pesquisadora no cotidiano da instituição pesquisada, por estar envolvida no processo seletivo dos alunos que deveriam ser contemplados com bolsas para participar do Programa de Aprendizagem Cooperativa da Universidade Federal do Ceará (UFC). Todo o trajeto deste processo foi anotado

através do diário de bordo e, posteriormente, descrito e submetido à análise qualitativa das ocorrências importantes desse percurso e das opiniões dos alunos participantes dessa seleção.

Assim, iniciou-se com a elaboração de um diário de bordo, no qual foram relatadas todas as fases do estudo, o qual foi de grande valia para a pesquisa. Essas três ferramentas “conversaram” entre si, no decorrer da coleta das informações, bem como na escrita desta dissertação, visto que cada uma traz à tona determinadas situações que validaram o processo investigativo através do instrumento que garantiu um olhar multifacetado perante o desenrolar de toda a pesquisa.

3.2 Trajetória metodológica do estudo

Nesta pesquisa, optou-se pelo método qualitativo, tendo como base uma abordagem etnográfica, pela qual se buscou investigar o processo de aprendizagem cooperativa, de forma a atender ao objetivo geral deste estudo que é investigar o cotidiano acadêmico na construção do conhecimento através de uma ação conjunta entre os alunos que participaram da pesquisa e como se dá a aprendizagem nesse ambiente que pode ou não ser inovador.

Foram utilizadas três maneiras para seguir a trajetória metodológica do estudo, que estão intimamente interligadas entre si, colaborando para um processo de triangulação interdisciplinar e que favorece, de forma ampla o entendimento da pesquisa.

Primeiramente trabalhou-se com os documentos oficiais do Programa de Aprendizagem Cooperativa da Universidade Federal do Ceará (UFC) e com livros, artigos, resenhas entre outras produções acadêmicas, relacionadas ao tema em questão.

Useful support to observation and interview is given through the judicious use of written or printed materials. Again, these are in the main best viewed as quasi-observational instruments, standing in for researchers in places and at times they find difficult or impossible to be present at personally, and as part of a range of methods that might be employed, as a follow-up or as a precursor to others. They can, however, at times provide the main body of data. The most widely used of these are official documents, personal documents, and questionnaires⁹ (WOODS, 2005, p. 90).

⁹ Um apoio útil à observação e entrevista é dado através do uso criterioso de materiais escritos ou impressos. Mais uma vez, estes estão em os principais melhores vistos como instrumentos quase-observacionais, substituindo os pesquisadores em lugares e às vezes eles encontram difícil ou impossível estar presente pessoalmente e como parte de um diversos métodos que podem ser empregados, como acompanhamento ou como precursor para os outros. Eles podem, entretanto, às vezes fornecer os principais corpo de dados. Os mais amplamente utilizados são documentos oficiais, pessoais documentos e questionários (TRADUÇÃO LIVRE DA AUTORA).

Concordamos com o pensamento de Woods (2005), segundo o qual os documentos produzidos pela instituição pesquisada, relatos de experiências dos alunos participantes da pesquisa, bem como conversas informais, servem de suporte para compreender todo o ambiente pesquisado.

Ao adentrar o ambiente pesquisado como observadora participante, foi possível não apenas observar, mas também fazer parte do espaço, estando presente nos encontros das oficinas realizadas e em outros eventos onde os discentes desempenharam atividades pertinentes ao objeto de estudo da pesquisa.

Richardson et al. (2007, p. 261) apontam que na observação participante, o pesquisador “não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado”. Dessa forma entendemos que a observação *in loco* permite participar, de maneira atuante, no objeto pesquisado, vivenciando a realidade experimentada por todos os envolvidos, trazendo clareza e verdade para o estudo. A observação participante torna possível documentar o que não é documentado.

A pesquisa contou com a observação participante por ocasião das reuniões de estudos cooperativos, possibilitando a coleta de dados que, em um primeiro momento, são descritos e, a seguir, analisados e interpretados qualitativamente à luz dos autores que fundamentaram a pesquisa.

Para melhor descrever os eventos e ocorrências no âmbito da investigação tornou-se necessária uma maior proximidade entre o observador e o objeto de pesquisa, o que implica em favorecimento na percepção da realidade concreta e, conseqüentemente, maior credibilidade para os dados recolhidos. Entende-se que um maior tempo de permanência como os atores da investigação nos leva a uma maior familiaridade, o que facilita a observação e a análise. Nesse sentido, a fala de Sousa¹⁰ (2014) é bastante elucidativa, ao afirmar que: “A convivência torna a captação mais fidedigna”.

Tudo isso leva ao entendimento de que a observação participante, pela qual a pesquisadora mergulhou de forma inteira no ambiente estudado, conduziu à compreensão de todas as nuances do processo de aprendizagem nos estudos cooperativos. Como explicita

¹⁰ Fala da Prof^a. Jesus Sousa, anotações de aula. Abril de 2014.

Lapassade (2005, p. 45) “efetivamente, para que os membros possam escrever, interpretar, explicar, contar o mundo social, é preciso que este esteja disponível, de uma maneira ou de outra, quer dizer, inteligível, descritível, analisável, observável, narrável, em suma, ‘*accountable*’¹¹”.

O processo de observação participante ocorreu ao longo de toda a pesquisa, tendo como objetivo maior captar, para descrever o mais densamente possível, o fenômeno estudado colaborando, assim, com a construção contínua do conhecimento da realidade pesquisada. Diante disso, Macedo (2010, p. 89) afirma que: “[...] o conhecimento é visto como algo que se constrói, que se faz e refaz constantemente”.

Recorrendo a Macedo (2010), entendemos que a observação participante transcende a função de simples recurso metodológico numa investigação de natureza qualitativa. Isso condiz com a assertiva de Viégas (2007) quando explica que a observação participante não é apenas um instrumento qualquer. Muito pelo contrário. Ela é uma ferramenta de pesquisa educacional que torna possível a inserção do pesquisador no ambiente pesquisado, de forma que ele possa descrever, de maneira detalhada, todas as situações, buscando, assim, colaborar com a compreensão dos processos e acontecimentos ocorridos, facilitando sua análise, a partir dos olhares dos sujeitos investigados. Nesse sentido, Becker (1994, p. 120) afirma então que:

[...] o observador se coloca na vida da comunidade de modo a poder ver, ao longo de um certo período de tempo, o que as pessoas normalmente fazem enquanto realizam seu conjunto diário de atividades. Ele registra suas observações o mais breve possível depois de fazê-las. Ele repara nos tipos de pessoas que interagem umas com as outras, o conteúdo e as conseqüências da interação, e como ela é discutida e avaliada pelos participantes e outros depois do evento.

Dialogando com a citação, é possível entender que na observação participante, existe a necessidade de o pesquisador manter uma relação clara, objetiva e de confiança, com ética e transparência com o ambiente pesquisado, a partir de uma troca de olhares constante, numa relação “face a face”, cujos laços possam ser estreitados pela permanência do pesquisador por um longo período, para que possa, realmente, se apropriar do estudo com mais profundidade. Sabe-se, portanto, que a proximidade do pesquisador com o objeto de estudo acaba por modificar o espaço, bem como os indivíduos que nele vivem, e ao mesmo tempo, ser

¹¹ Responsável (Tradução da autora).

modificado por esses atores, sempre tentando preservar o rigor do trabalho científico (BECKER, 1994).

A observação participante toma a si, por conseguinte, a tarefa de descobrir, a partir da “participação” do pesquisador na vida das pessoas que ele estuda, os valores, as normas, as categorias, que caracterizam essas pessoas e de descobri-las “desde dentro”. É somente por esse procedimento, diz-se, que a descrição dos fenômenos sociais será feita, a partir do ponto de vista dos atores e não, como na sondagem por meio de questionários, da ótica dos pesquisadores (LAPASSADE, 2005, p. 81).

Para um melhor entendimento da pesquisa foi utilizado como norteador, durante o processo de observação participante, o diário de bordo no qual estão registradas todas as observações, falas dos alunos que participaram da pesquisa, conversas que, muitas vezes, podiam ser apenas corriqueiras, mas que trazem sempre informações muito relevantes para o estudo.

O diário de bordo teve como principal objetivo registrar todos os acontecimentos que envolviam, não só, os discentes pesquisados na instituição, mas também tudo o que ocorria dentro da célula de aprendizagem cooperativa, visto que a situação vivenciada por esta pesquisadora poderia auxiliar muito essa investigação.

Me apoio nos escritos de Santos (2005, p. 70) em que o autor assevera a seguinte afirmação sobre o uso do diário de bordo:

[...] identificar as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, as situações inéditas e, do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou e que tipos de impressões e de sentimentos apareceram ao longo da atividade, ao longo da ação desenvolvida. É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos.

Outro conceito que vale a pena ser indicado é o de Zabalza (2004, p. 10) no qual afirma a seguinte ideia:

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender.

Esses conceitos aqui descritos mostram que, além do diário de bordo colaborar para uma boa escrita dos relatos, também possibilita uma reflexão sobre o ocorrido, levando à

percepção das possíveis mudanças consideradas necessárias para uma melhor adequação ao contexto onde ocorre a construção do conhecimento.

Mesmo sendo o diário de bordo uma ferramenta que ajudou muito em todo o processo investigativo, ele se apresentou, em muitos momentos, como algo difícil de registrar, visto que, em diversos instantes, a falta de tempo para anotar todas as informações ou mesmo a falta da prática em usar o diário, fez com que se perdessem registros importantes. Entretanto, ao aceitar o desafio de escrever o diário, reconhece-se o quanto é espinhoso o caminho traçado, mas no decorrer da pesquisa, ele se apresenta como uma luz que ilumina o caminho e que carrega consigo dados de grande importância para uma melhor análise de toda a situação vivida e que nem sempre pode ser lembrada quando do seu não relato (ALVES, 2018).

Além da observação dos alunos pesquisados, também fizemos consultas no banco de dados do PACCE para compor a pesquisa com a intenção de conhecer melhor o alunado participante, que muito favoreceu, não só, no conhecimento do ambiente pesquisado, mas também, permitiu adentrar o mundo do discente, ao mesmo tempo em que facilitou o processo de aproximação entre a pesquisadora e os estudantes, o que foi de grande valia, pois os laços de confiança se tornaram maiores. Mesmo tendo observado os alunos pesquisados,

É melhor pensar nas entrevistas etnográficas como uma série de conversas cordiais nas quais o pesquisador introduz novos elementos lentamente para auxiliar informantes a responderem como informantes. O uso exclusivo desses novos elementos etnográficos ou a sua introdução muito rápida farão com que as entrevistas assemelhem-se a um interrogatório formal. Desaparecerá a harmonia, e os informantes podem acabar suspendendo sua cooperação (SPRADLEY, 1979 *apud* FLICK, 2004, p. 105).

A consulta dos relatos dos bolsistas postados no banco de dados da universidade foi feita conforme autorização da coordenação do PACCE.

3.3 Locus da pesquisa

A pesquisa foi realizada nas dependências da Universidade Federal do Ceará (UFC), no Campus do Pici, na cidade de Fortaleza-CE, tendo envolvido alunos de células de estudo cooperativas compostas de discentes dos mais diversos cursos universitários, que se reuniam fora da sala de aula para estudar de forma coletiva, sob o enfoque da aprendizagem cooperativa.

Destacamos também, o processo seletivo para a contratação de novos alunos-bolsistas para fazerem parte do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE), e que foi realizado no Campus do Pici no período de dezembro de 2014 a fevereiro de 2015 (ver edital em anexo).

Paralelamente aos trabalhos pedagógicos da matriz curricular dos diversos cursos da UFC, tais como: aulas ministradas e demais atividades acadêmicas, desenvolve-se nas suas dependências um programa de aprendizagem cooperativa fora da sala de aula, com alunos da própria universidade que se reúnem formando equipes em espaços/salas do campus universitário, fora dos horários de aulas regulares que em conjunto e sem a presença de professores, dedicarem-se a estudar sobre determinado assunto previamente acordado, que pode ser referente aos conteúdos de disciplinas estudadas ou assunto que venha a ser escolhido pela equipe.

3.4 Do espaço pesquisado: histórico e contextualização

Em relação ao espaço pesquisado nos valem os escritos da dissertação de mestrado do Professor Hermany Rosa Vieira, que também é coordenador do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) na UFC (VIEIRA, 2015, p. 23-32) que descreve todo o processo de implantação desse programa na UFC, a partir da experiência exitosa e inspiradora do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), assim como seu *modus operandi*. De acordo com o documento citado, o PRECE utiliza alguns termos já definidos previamente, que são usados no programa desde o processo seletivo até o momento de realização das atividades cotidianas.

Vieira (2015) explica que a Pró-Reitoria de Graduação da UFC (PROGRAD) no ano de 2009, criou a Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC) que tinha como um dos desafios implementar um programa de bolsa de estudos para graduandos visando atender especialmente duas demandas urgentes: evasão acadêmica, e, conseqüentemente, a não conclusão dos cursos, e ambientação dos graduandos.

Assim, foi criado o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE), que teve como ponto de partida o Programa de Educação em Células Estudantis (PRECE) instituído no ano de 1994, pelo Prof. Dr. Manoel Andrade Neto, docente da UFC (VIEIRA, 2015).

O PRECE teve início em uma comunidade rural próxima a Pentecoste/CE chamada Cipó com sete jovens que estavam fora da escola e fora da faixa escolar, estudando juntos numa casa de farinha abandonada. Essa ideia foi crescendo e outros foram se agregando ao grupo e, em 1996, o primeiro resultado apareceu. O jovem Francisco Antônio Alves Rodrigues foi aprovado em primeiro lugar para o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Em 2012, mais de 500 participantes desse Programa já haviam entrado em cursos de graduação, usando a metodologia de Aprendizagem Cooperativa adotada pelo PRECE. Alguns já são doutores e mestres, podendo-se sentir o grande impacto que o Programa tem causado na região (VIEIRA, 2015).

O Professor Caio Dib (2014), em seu livro sobre a diversidade da educação no Brasil, relata o encontro que teve com o Prof. Manoel Andrade Neto e registra um dos diálogos sobre o início do PRECE:

Andrade, então, chamou os jovens da zona rural para iniciarem um grupo de estudos com o objetivo de concluírem a Educação Básica. Durante o processo, eles foram incentivados a desejar ingressar na universidade. Na época, sete jovens fora da idade escolar aceitaram o desafio. Surgiu então o PRECE (que significava “Projeto Coração de Estudante”. Andrade contou: ‘é por causa da música do Milton Nascimento’). Eles estudavam durante a semana com o material que o professor conseguiu na capital e tiravam as dúvidas nas visitas de Andrade nos finais de semana (DIB, 2014, p. 71).

O PACCE, usando a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, teve seu início com o Prof. Dr. André Jalles Monteiro¹², em 2009 e, logo em seguida, passou a ser coordenado pelo Prof. Dr. Manoel Andrade Neto. Em seu primeiro ano contou com 95 bolsistas que foram desafiados a cumprir suas 12h semanais através de atividades como: articulação de uma célula de estudo com colegas da UFC, formação em Aprendizagem Cooperativa para melhor aplicar a referida metodologia em sua célula, apreciação de memoriais (histórias de vida de seus colegas), atividades de interação e reuniões gerais mensais (VIEIRA, 2015).

A partir de 2010, o Programa passou a ter 250 bolsistas, incluindo 30 bolsas para os campus do interior, tendo ampliado suas ações através da criação de comissões formadas por bolsistas veteranos responsáveis pelas atividades semanais do Programa. Para atingir seus objetivos, o PACCE procura criar sinergia entre os cursos da UFC proporcionando ambiência de interação através das atividades propostas. Desde 2011, mais de 80 cursos estão representados pelos bolsistas no Programa e as relações criadas pelas atividades procuram

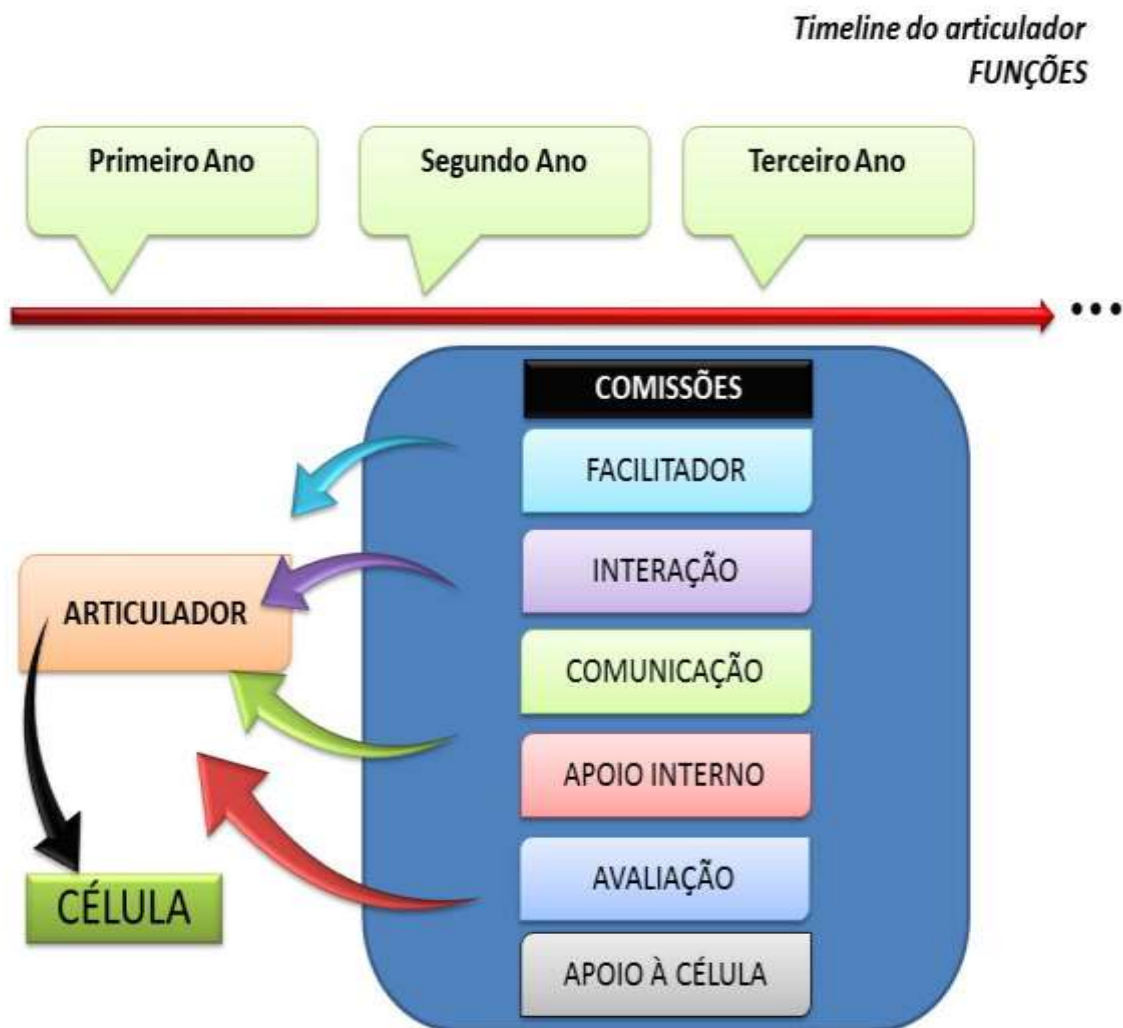
¹² O Prof. Dr. Jalles Monteiro é professor Associado da UFC e doutor em estatística.

proporcionar sentimento de pertença entre os participantes. Durante o período vigente da bolsa, o universo de bolsistas é de aproximadamente 1100 estudantes (IBIDEM).

O PACCE funciona de forma muito simples. A seguir, apresentam-se os termos e nomenclaturas que são adotados pelo programa e que têm significados específicos. São eles:

- **Articulador** – bolsista que participa do Programa podendo ser novato, veterano ou voluntário. Articulador novato é aquele que está em seu primeiro ano na bolsa. Articulador veterano é aquele que continua, após o primeiro ano, articulando uma célula. Articulador voluntário é aquele que participa de todas as atividades como articulador sem ser remunerado. Todo bolsista ao entrar no Programa tem a função de articulador, pois sua atividade principal é articular um grupo de colegas (célula) para estudarem juntos usando a Aprendizagem Cooperativa como método;
- **Célula** – A célula é formada por um grupo pequeno de estudantes da UFC que se reúne semanalmente sob a liderança de um articulador. O projeto idealizado pelo articulador, ao usar a Aprendizagem Cooperativa, define e busca uma meta comum, ou meta coletiva, juntamente com os membros que participam ativamente;
- **Facilitador** – bolsista veterano que facilita, orienta a formação em Aprendizagem Cooperativa dos articuladores durante o ano por meio de encontros semanais usando oficinas como principal ferramenta didática;
- **Comissões** – A partir do 2º ano na bolsa o articulador pode continuar articulando uma célula ou um projeto ou participar de uma comissão que dá suporte ao Programa e ao articulador de célula. Em 2014 as comissões de apoio foram: formação (facilitadores), comunicação, interação, história de vida, apoio interno, apoio à célula, avaliação e apoio técnico;
- **Voluntário** – estudante que participou da seleção e não foi contemplado com a bolsa, mas cumpriu todo o processo e participa de todas as atividades semanais visando ser efetivado;
- **Veterano** – bolsista que está em seu segundo ano ou mais, podendo atuar em comissões (VIEIRA, 2015).

FIGURA 01 – TIMELINE DO ARTICULADOR – FUNÇÕES



Fonte: VIEIRA, 2015, p. 26.

O processo de seleção acontece no período que antecede o início do ano letivo e os candidatos são convidados a preencher sua inscrição com seus dados pessoais e informações sobre sua compreensão e vivência em atividades de equipe. Devem, também, elaborar um esboço de um projeto que gostariam de desenvolver durante o ano letivo no Programa, escrever sua história de vida com destaque para os seguintes aspectos: duas pessoas às quais tem gratidão (além de seus pais); um episódio marcante em sua vida que possa ser publicado; e como foi sua caminhada na escolha de sua opção universitária, podendo acrescentar outros assuntos (VIEIRA, 2015).

No início do processo seletivo, o Programa é apresentado aos concorrentes pela direção e por bolsistas veteranos, por meio de um breve histórico sobre o PRECE, seguido da

apresentação das comissões que contribuem para o desenvolvimento do Programa e da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa (IBIDEM).

A partir do segundo dia, seguem-se oficinas nas quais os candidatos são distribuídos em grupos de aproximadamente 20 estudantes por cursos, podendo uma classe ter mais de um curso. Tais classes serão facilitadas por bolsistas veteranos que recebem treinamento para o processo seletivo (IBIDEM).

A primeira oficina é chamada de Oficina de História de Vida. A turma de cada classe é dividida em trios e, se necessário, uma ou duas duplas. Cada participante do trio terá a oportunidade de contar sua história de vida em 10 minutos. A cada história compartilhada, os outros dois componentes do trio têm as seguintes tarefas: um deve anotar os pontos que mais lhe chamaram a atenção enquanto o outro controla o tempo. As tarefas são trocadas em rodízio até que os três tenham contado suas histórias. Após essa etapa, no grupo com todos da sala, cada aluno tem 2 minutos para compartilhar a história sobre a qual fez suas anotações. O objetivo dessa oficina é proporcionar uma ambiência na qual eles possam perceber a riqueza do compartilhar sua história e ouvir a do colega com empatia criando, assim, identificações com o outro, refletindo sobre tais experiências e tendo a possibilidade de criar laços (IBIDEM).

A segunda oficina, no terceiro dia, é chamada de Oficina de Projetos. Eles recebem uma planilha chamada de Marco Lógico para orientação de sua proposta de trabalho como articulador de uma célula de estudo usando a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa para o semestre acadêmico. Após as orientações iniciais, que inclui fazer um contrato social de convivência¹³, eles têm 30 minutos para esboçar suas ideias, podendo ser diferentes das ideias apresentadas na inscrição. Em trios, cada candidato entrega suas propostas ao colega do lado direito que faz suas sugestões e contribuições. Mais uma vez sua proposta passa pelas mãos de outro colega para que sejam feitas sugestões e contribuições até que volte às suas mãos. Ele tem mais alguns minutos para fazer os ajustes que julgar necessário. Ainda nos trios, eles fazem um processamento de grupo em que devem buscar um consenso sobre os projetos de cada um dos componentes conforme orientações que receberam (VIEIRA, 2015).

Agora, em grupos de oito ou dez, com outros candidatos, eles apresentam aos seus colegas suas ideias em dois minutos que são, então, avaliadas pelo grupo usando um roteiro.

¹³ Contrato de Convivência – o grupo determina o que devem ou não fazer para que haja foco nas ações a serem cumpridas pela equipe.

Por exemplo, sendo o grupo de oito, formam duas filas de quatro, uma de frente para a outra e cada um dos componentes de uma fila apresenta seu projeto para ser avaliado pelos Contrato de Convivência – o grupo determina o que devem ou não fazer para que haja foco nas ações a serem cumpridas pela equipe. Todos os candidatos se apresentam. Cada projeto recebe quatro avaliações. Todo o material escrito é recebido pelos facilitadores que irão usar no processo avaliativo (IBIDEM).

A terceira oficina, no quarto dia, é chamada de Oficina de Jogral. Em grupos de seis ou sete, são distribuídas partes de um texto que será estudado pelo grupo (três grupos). Após o tempo de reflexão, o grupo escolhe dois representantes (um coordenador e um relator) para explicarem sua parte para os outros grupos. O coordenador de cada grupo vai explicar sua parte para outro grupo e ali ouve do relator a explicação do texto estudado pelo grupo. Todos devem fazer suas anotações sobre o que ouviram do coordenador que veio explicar o texto. Novamente, os coordenadores trocam de grupo e procedem da mesma maneira. Após o depoimento de cada coordenador, todos os candidatos voltam para os seus grupos e, com suas palavras, escrevem um novo texto sobre o tema tratado. Segue-se o ensaio de um jogral para a apresentação no quinto dia usando o texto inicial. Cada candidato da sala deverá apresentar uma ou duas frases em uma leitura na qual a desenvoltura e o sincronismo, assim como a criatividade trarão brilho à apresentação (IBIDEM).

No último dia, é feita uma entrevista individual em que os facilitadores procuram perceber o nível de envolvimento e compreensão que os candidatos tiveram durante a semana, comparando com suas anotações. Todo o processo seletivo é organizado pela direção do Programa em conjunto com veteranos que querem continuar no mesmo. Eles são treinados e, em trios, facilitam o processo seletivo em cada classe, apresentando, ao final, suas avaliações e um parecer sobre cada candidato como também um ranking com as indicações dos que demonstraram melhor envolvimento na classe segundo critérios pré-estabelecidos (VIEIRA, 2015).

Vale salientar que todos os candidatos recebem um certificado de formação em Aprendizagem Cooperativa com 20h de atividades. Após todo o processo seletivo, os 250 aprovados são efetivados. Alguns alunos se tornam voluntários visando uma possível efetivação mais adiante (IBIDEM).

Vieira (2015) assevera que logo após a efetivação dos discentes, os mesmos assinam um Termo de Compromisso, bem como são dadas as orientações sobre o cumprimento das 12 horas semanais de trabalho. São informados sobre o desenvolvimento das atividades que irão realizar, sejam elas de âmbitos semanais, mensais e/ou semestrais.

Em se tratando das formações, durante o primeiro semestre acadêmico, foram oferecidas oito opções de horários para as formações em que estudantes veteranos, que já participaram da formação no ano anterior, são agora capacitados para desenvolver tais atividades. Nas semanas que antecedem o início das formações, é feito um processamento de grupo com os facilitadores que formarão a Comissão de Formação em que se procura avaliar as atividades desenvolvidas pela formação no ano anterior e se estabelece um roteiro para o semestre inicial. Dessas reuniões, participam a coordenadora geral do Programa que irá, ao longo do semestre, reunir-se semanalmente com os facilitadores para *feedback* da semana em curso e ajustes para a semana seguinte; o diretor do Programa, que acompanha as atividades propostas e desenvolvidas, além dos facilitadores selecionados para o ano (IBIDEM).

A constituição das turmas de formação é feita de forma a priorizar a maior heterogeneidade de cursos possíveis. Os estudantes enviam à coordenação seus horários disponíveis para as atividades do Programa e a Comissão de Apoio Interno e a Coordenação fazem a divisão procurando manter uma média de 20 participantes por turma. Os casos necessários de troca e adaptação de horário são resolvidos nas duas primeiras semanas (IBIDEM).

Entre os oito horários que são oferecidos para formação, cada facilitador atua em duas turmas diferentes e todos participam da reunião da comissão na sexta à tarde com a coordenadora geral. As oficinas seguem um modelo padrão, em que são definidos os objetivos da oficina e cada etapa a ser desenvolvida. Além de propor a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa como estratégia de atuação, a própria metodologia é vivenciada nas oficinas em suas atividades (VIEIRA, 2015).

Entende-se que a metodologia, como está estruturada hoje a partir dos estudos dos irmãos Johnson e Johnson (1999), precisa apresentar os cinco pilares que a estruturam da seguinte forma: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora, habilidades sociais e processamento de grupo (IBIDEM).

Cada uma das oficinas procura ser desenvolvida usando como base uma proposta de Interdependência Positiva. Os temas abordados nas oficinas em 2014 foram: história de vida, interdependência positiva, projetos, responsabilidade individual, habilidades sociais, processamento de grupo, comunicação e *feedback*, gerenciamento de conflitos, estágios no desenvolvimento de equipes, interação social, comunicação interpessoal, protagonismo, livre (o facilitador escolhe), e, por fim, celebração de resultados (IBIDEM).

As formações foram definidas como sendo o ponto principal de desenvolvimento da metodologia por meio das oficinas visando à experimentação e sua consequente aplicação nas células cooperativas. Além das atividades de formação, os articuladores novatos, veteranos e voluntários desenvolvem também as seguintes atividades: Apreciação de Memoriais e Interações (IBIDEM).

Vale salientar que todos os estudantes participantes do Programa são desafiados a escrever sua história de vida em aproximadamente 5.000 caracteres (duas laudas). Nela devem constar pelo menos duas pessoas às quais ele tem gratidão; recomendamos que sejam pessoas além de seus pais por ser mais ou menos óbvia a gratidão a eles, uma experiência marcante que possa ser publicada e como foi a trajetória de escolha de sua vida acadêmica. Ele pode acrescentar outras experiências que venham enriquecer sua história. Tal atividade começa a ser desenvolvida no processo seletivo, como vimos, e é ampliada na primeira oficina visando demonstrar e vivenciar a troca de experiências como instrumento que leve a conhecer e fortalecer laços de amizade. A identificação e/ou o inusitado podem contribuir para se estimular aproximação (IBIDEM).

Após a oficina em que se conta sua história e se reconta a história de um colega para todos, os participantes têm seus memoriais publicados no blog do Programa e, seguindo um roteiro com quatro perguntas, eles registram em um formulário próprio, suas apreciações. Todos apreciam três memoriais a cada semana como parte das atividades. Em seguida dois deles são publicados no blog e um é vivido através de uma “roda viva” na formação. Os três memoriais são apreciados em formulário próprio, pela internet (VIEIRA, 2015).

Da mesma forma estrutural que a oficina de história de vida acontece na formação, os articuladores são desafiados a promover algo parecido em suas células buscando gerar maior fortalecimento dos laços (IBIDEM).

Desde o ano de 2010, o Programa resolveu adotar uma comissão para promover atividades de ambiência lúdica. A mesma é formada por um grupo de veteranos, nas quais são propostas, em média, 15 interações a cada semana. Tais atividades têm como objetivo principal a aproximação de participantes do Programa por meio de atividades de interação social. São duas horas semanais em que se busca um aumento de sinergia e sentimento de pertença ao proporcionar tempo de convivência em torno de uma atividade lúdica tais como: almoço coletivo, atividades esportivas (vôlei, futsal, caminhada, treinamento físico), Cine-PACCE, jogos de mesa, rodas de músicas, rodas de história de vida e outras que são propostas esporadicamente (IBIDEM).

Os participantes da bolsa inscrevem-se semanalmente em uma das atividades propostas e o que se percebe, no decorrer do semestre, é que tal atividade proporciona a possibilidade de se conhecer e interagir com pessoas de outros cursos, o que normalmente não seria possível (IBIDEM).

Lembramos, mais uma vez que todas as informações sobre todo o contexto do PACCE foram retiradas da dissertação de mestrado do Prof. Hermany Rosa Vieira, cujo o título é “Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem entre Articuladores de Células do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis da Universidade Federal do Ceará”, defendida no ano de 2015.

3.5 Dos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa são os alunos da UFC, que participaram do processo seletivo e lograram êxito para comporem o quadro de bolsistas do PACCE.

Participaram da pesquisa 20 discentes oriundos dos mais diversos cursos de graduação e que serão apenas identificados com a sigla AB (alunos-bolsistas) seguido de um número em ordem crescente para melhor estruturação e facilidade em localização dos mesmos na dissertação. A seguir temos um quadro para uma melhor visualização.

QUADRO 04 – IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS-BOLSISTAS

ALUNOS-BOLSISTAS	IDADE	SEXO	CURSO
AB-01	25	M	Ciências Atuariais
AB-02	26	M	Engenharia Mecânica
AB-03	24	M	Engenharia Metalúrgica
AB-04	21	F	Estatística
AB-05	20	M	Engenharia de Petróleo
AB-06	24	M	Pedagogia
AB-07	19	F	Pedagogia
AB-08	23	F	Moda
AB-09	20	F	Engenharia Mecânica
AB-10	26	F	Engenharia de Alimentos
AB-11	26	M	Educação Física
AB-12	20	F	Ciências Sociais
AB-13	22	F	Letras
AB-14	22	M	Geologia
AB-15	22	M	Matemática
AB-16	20	F	Engenharia Ambiental
AB-17	21	F	Biotecnologia
AB-18	20	M	Letras
AB-19	22	F	Letras
AB-20	20	M	Engenharia Metalúrgica

Fonte: Dados da pesquisadora, 2015.

3.6 Do procedimento da coleta de dados

A coleta de dados se deu a partir do mês de novembro de 2014 quando dei início a minha conversação junto a coordenação do PACCE no Campus do Pici da Universidade Federal do Ceará (UFC). Entre esse período até junho de 2015 foi possível coletar informações, participar de seleção de novos alunos-bolsistas e manter conversas com alunos, funcionários e coordenação para melhor entender o Programa e suas especificidades.

As observações participantes se deram no horário vespertino e noturno, tanto no Campus do Pici quanto no Campus do Benfica. Participamos de reuniões, seleção e oficinas, o que foi importante para a recolha das informações. Vale salientar que minha participação nesses eventos não interferiu em nenhum momento na dinâmica do Programa.

Para coletar os dados nos asseguramos de documentos oficiais que tratam do assunto, bem como da instituição em que abriga nas suas dependências células de aprendizagem cooperativa; fizemos uso de observação participante na qual minha participação dentro do espaço pesquisado foi tratada de maneira muito respeitosa tanto por parte dos alunos, como por parte da direção do PACCE. O diário de bordo foi um instrumento muito utilizado para coletar informações durante as oficinas. No próximo capítulo analisamos os dados coletados ao longo da trajetória da pesquisa.

PARTE III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente para efetuar a análise dos dados encontrados ao longo da trajetória da investigação da pesquisa, iniciamos com o estudo dos documentos oficiais, ao mesmo tempo em que adentrava o ambiente acadêmico para fazer parte como uma observadora participante e que todo o relato estava condicionado no diário de bordo.

Para efetuar a análise dos dados procurou-se a maneira mais adequada para apresentar os dados colhidos e optamos por exibir os resultados encontrados em forma de quadro de acordo com as palavras chaves que intitulam cada quadro.

Ressalte-se que as falas produzidas pelos alunos-bolsistas aparecem em mais de um quadro por terem a mesma, relevância para ser publicada.

Os resultados obtidos com esses procedimentos serão apresentados a seguir, e que dialoga constantemente com o diário de bordo (APÊNDICE 01).

4.1 O início da pesquisa de acordo com o diário de bordo

No dia 10 de novembro de 2014 ao voltar da minha qualificação na Universidade da Madeira (UMa), localizada na cidade de Funchal, na Ilha da Madeira, em outubro de 2014, comecei a tomar providências para poder acessar as dependências da Universidade Federal do Ceará (UFC) para iniciar minha pesquisa.

Compareci na UFC e dirigi-me ao local onde se desenvolve o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE). Lá, fui muito bem recebida pelo servidor Juan Bustamante, que me atendeu de maneira muito polida, mesmo eu tendo chegado em um momento de grande alvoroço na sala do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) recebi uma atenção especial, sendo orientada sobre a maneira como eu deveria proceder para atingir o meu intento.

De acordo com esse servidor, eu teria que marcar um horário para ser atendida pelo Prof. Hermany Vieira, que é o coordenador do programa e seria o mais indicado para informar sobre todas as dúvidas que porventura viessem a aparecer, ao longo da minha jornada. Agradei bastante as informações prestadas e, o mesmo funcionário já tratou de marcar minha consulta com o coordenador do programa, o que ficou acertado para o dia 14 de novembro de 2014.

No dia 14 de novembro de 2014 compareci no horário previamente acordado à sala onde funciona o PACCE para tratar com o Prof. Hermany Vieira sobre a minha incursão pelo programa. Após ser apresentada a ele, minha primeira impressão foi de uma pessoa extremamente carismática e que trata a todos com muita cordialidade. Demonstrei-lhe meu interesse por realizar minha pesquisa de mestrado junto a UFC/PACCE e mostrei meu projeto de dissertação, ao qual o referido professor se mostrou muito receptivo à minha participação nas dependências da universidade para que eu pudesse realizar meu estudo.

O professor Hermany Vieira coordena a área administrativa e pedagógica da UFC, ao mesmo tempo em que atua, de maneira direta, na execução do PACCE. Ele interage o tempo inteiro com os alunos-bolsistas, participando dos eventos do programa juntamente com a professora Tereza Cristina Batista que está à frente da Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC).

No decorrer do diálogo, o prof. Hermany resumiu o funcionamento do PACCE e afirmou que, como o ano de 2014 estava para finalizar, seriam abertas novas inscrições para alunos-bolsistas no ano de 2015, convidando-me para participar da vivência da seleção. O que aceitei prontamente.

Na sequência demos por encerrada minha entrevista com o coordenador do PACCE. Agradei imensamente pelas informações prestadas e prometi que iria me organizar para poder vivenciar o período de investigação.

Compareci no dia 05 de dezembro de 2014 na UFC e me dirigi para o local onde funciona o PACCE. Novamente fui recebida pelo funcionário Juan que me informou que a seleção para alunos-bolsistas seria realizada em fevereiro de 2015 e que as inscrições já estavam abertas desde o dia 01 e se encerrariam em 11 de dezembro de 2014 para os alunos veteranos, enquanto os alunos novatos deveriam se inscrever de 15 de dezembro de 2014 a 25 de janeiro de 2015. Solicitei, então, uma cópia do Edital nº 034/2014 – PROGRAD/UFC, que constará como anexo 01 desta dissertação, para que eu pudesse ter mais informações de como seria todo o processo de seleção.

Neste dia, compreendi quão corridos seriam os dias vindouros no PACCE devido à seleção para bolsistas. Tanto o professor Hermany como o servidor Juan estariam ocupadíssimos, mais do que de costume, para atender à demanda dos universitários interessados em participar do processo seletivo e programar sua organização. Alunos entravam e saíam do

PACCE, solicitavam informações, objetivando resolver pendências e esclarecer suas dúvidas com a finalidade de se inscreverem para a seleção de bolsistas do PACCE.

Chegou-se ao ano de 2015. No dia 09 de janeiro de 2015 compareci a sede do PACCE, no Campus do Pici da UFC, iniciando meu envolvimento com o processo de seleção dos bolsistas, pois queria acompanhar toda a construção desde o primeiro momento.

O edital deixou bem claro que as bolsas seriam renovadas. Os campus que seriam contemplados com as vagas seriam: Fortaleza, Quixadá e Sobral, tanto para discentes veteranos, quanto estudantes novatos.

Ressalta-se que a sala do PACCE estava muito em ebulição, alunos entrando e saindo durante todo o tempo. Tanto o prof. Hermany quanto o servidor Juan estavam bastante ocupados. Fiquei em um lugar que não prejudicasse o andamento das atividades, só acompanhando toda a movimentação de forma atenta.

Em um dado momento o funcionário ficou de me informar os dias, horários e local onde seria realizado o processo seletivo. Fui informada também que a seleção dos candidatos às vagas destinadas ao Campus do Pici em Fortaleza-CE seria realizada no mês de fevereiro de 2015.

No dia 28 de janeiro de 2015 estive no PACCE, com o intuito de obter as informações sobre onde seria realizado o Curso de Formação em Aprendizagem Cooperativa, dos candidatos inscritos na seleção pra concorrer às bolsas do programa.

Mais uma vez fui recepcionada pelo servidor Juan com sua simpatia costumeira. O mesmo pediu para eu aguardar um instante, enquanto ele terminava de concluir uma das muitas tarefas diárias relativas ao PACCE. Enquanto aguardava, fiquei observando o desembaraço com que esse funcionário realizava seu ofício. Ele é uma pessoa muito prestativa e possuidor de um bom humor ímpar e, talvez por isso, sempre está cercado de diversos alunos, colaborando atentamente para solucionar todas as dificuldades, o que pude comprovar não só observando, mas também tendo sido agraciada com a sua presteza.

Assim, quando o movimento de alunos diminuiu, o servidor Juan, muito gentil e prestativo como sempre, informou-me sobre o local, dias e horários da realização da seleção para bolsistas do PACCE/ano 2015. O local escolhido para a seleção dos candidatos às vagas destinadas ao Campus do Pici em Fortaleza foi a Faculdade de Economia, Administração,

Atuária e Contabilidade (FEAAC) da Universidade Federal do Ceará – Campus Benfica, localizada na Rua Marechal Deodoro, nº 400, bairro Benfica, Fortaleza/CE e seria realizada nos dias 05, 06, 11, 12, e 13 de fevereiro de 2015, nos horários de 08 às 12 horas e 14 às 18 horas.

4.2 Como se deu o processo de seleção dos alunos através do Edital Nº 034/2014

Para mim foi muito difícil me ausentar do meu trabalho para acompanhar o processo seletivo para alunos-bolsistas, visto que tive muito que pleitear junto à minha chefia para poder me fazer presente nos dias da seleção. Para isso, combinei com minha chefe imediata que iria trabalhar no fim de semana para compensar os dias de ausência, o que foi prontamente aceito.

Passo então, a relatar como ocorreu todo o processo de concorrência às vagas pleiteadas de alunos-bolsistas que estavam a concorrer, tanto como discentes novatos quanto estudantes veteranos.

O processo seletivo ocorreu nos dias 05, 06, 11, 12 e 13 de fevereiro de 2015. Foram cinco dias intensos de atividades formativas para selecionar os estudantes que mais se enquadravam dentro do perfil traçado no edital.

1º dia de seleção – 05.02.2015

Na manhã desse dia compareci à Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC) da Universidade Federal do Ceará (UFC), para acompanhar o processo seletivo para alunos-bolsistas do PACCE.

Estava presente o coordenador do PACCE, professor Hermany Vieira, à frente do evento atuando simultaneamente nas áreas administrativa e de execução na seleção. Fiquei bastante impressionada com a liderança do mesmo, o qual conduzia todo o evento com muita maestria e com sinais evidentes dos pilares da aprendizagem cooperativa.

No auditório da FEAAC estavam presentes 340 candidatos participantes, sendo 171 sujeitos do sexo masculino o que corresponde a 50,3% do total; e, 169 estudantes do sexo feminino, perfazendo 49,7% do total de pessoas.

Antes de dividirem os estudantes em grupos, os mesmos assistiram num primeiro momento palestra introdutória sobre a origem do PRECE e do PACCE. Na ocasião foram

expostos os aspectos do funcionamento do PACCE. O evento inclusive contou com a presença do professor Manoel Andrade Neto, idealizador do PRECE.

Após esse momento, os alunos foram divididos em 29 (vinte e nove) grupos, onde inicialmente deveriam contar com 12 (doze) participantes. Entretanto, foi percebido que um grupo ficaria com um número diminuto de estudantes, sendo, portanto, refeita uma nova divisão que ficou definida da seguinte maneira: o total de turmas continuou o mesmo, ou seja, 29, sendo 27 turmas compostas por 12 componentes e duas turmas de 08 (oito) discentes cada, perfazendo o total de 340 (trezentos e quarenta) alunos.

Cada turma teve o acompanhamento de uma equipe de 03 (três) facilitadores (veteranos) e mais um apoio, totalizando 04 (quatro) alunos que atuam no PACCE e, que foram previamente preparados para conduzir o processo seletivo. Por questões de espaço físico da FEAAC, foram acomodadas 14 (catorze) turmas no horário da manhã e 15 (quinze) turmas no horário da tarde e ambos os turnos receberam o mesmo processo formativo, ou seja, todas as turmas foram contempladas com formação idêntica.

Após a divisão em turmas, cada uma ocupou uma sala. Os candidatos participaram de uma dinâmica de apresentação nos moldes da aprendizagem cooperativa, ou seja, uma dinâmica direcionada para que os participantes se conheçam entre si e conheçam também os facilitadores que eram bolsistas veteranos que estavam a conduzir o processo seletivo.

Para o Campi de Fortaleza, foram ofertados um total de 225 (duzentos e vinte) vagas para um período de 04 (quatro) anos consecutivos de contratação. Desse total de vagas, 135 (cento e trinta e cinco) são para alunos novatos e 90 (noventa) são para estudantes veteranos. Abaixo especificamos melhor a divisão de vagas de acordo com a função.

QUADRO 05 – VAGAS OFERTADAS – CAMPI FORTALEZA

FUNÇÃO	CAMPI DE FORTALEZA	
	RENOVAÇÃO	NOVAS BOLSAS
Articuladores de Células	10	120
Equipes de Apoio	40	-
Facilitadores de Aprendizagem Cooperativa em Sala de Aula (Docência em Aprendizagem Cooperativa - licenciatura)	20	5
Articuladores Universidade e Educação Básica	10	5
PRECE	10	5
TOTAIS	90	135

Fonte: Edital N° 034/2014 – PROGRAD/UFC, 2015.

Vale salientar que as vagas acima podem ser remanejadas, conforme explicitado no Edital N° 034/2014.

2º dia de seleção – 06.02.2015

Esse segundo dia começou no horário marcado. Os alunos foram todos encaminhados ao auditório da FEAAC, onde receberam as boas-vindas. Em seguida foram informados que a atividade do dia seria uma oficina que tinha como tema “História de Vida”.

Foi explicado que cada um dos estudantes iria relatar para os demais candidatos a sua história da vida, no qual teria de contemplar aspectos de sua vida pessoal e acadêmica.

O Prof. Hermany me convocou para acompanhar uma turma e consegui observar momentos de muita emoção vivida entre os candidatos e que fez com que o grupo se aproximasse bastante, haja vista que muitas das histórias contadas são parecidas com as vividas por outros participantes. Destaco ainda, que o processo de aproximação teve seu início desde o primeiro dia. É claro que de forma muito tímida, mas que agora o vínculo começa a se tornar um pouco maior.

Informo que tanto as turmas da manhã e da tarde vivenciaram a mesma oficina.

3º dia de seleção – 11.02.2015

Decorrida quase uma semana da primeira parte da seleção, chegamos ao terceiro dia. Novamente, os alunos foram encaminhados ao auditório e foram informados de como ocorreriam os trabalhos naquele dia. Após essa explanação, os estudantes foram direcionados para as salas em que estavam trabalhando, desde o primeiro dia, com o seu grupo.

Já em suas salas, os candidatos receberam instruções para construírem individualmente um anteprojeto que tem como título “Marco Lógico”, para ser desenvolvido nas suas células de estudo. O referido marco deveria ser construído segundo os pilares da aprendizagem cooperativa. Cada candidato recebeu uma folha para construção do mesmo tendo como base os seguintes subtemas: problemas, objetivos gerais e específicos, indicadores de resultado, meios de verificação e atividades.

Depois de construírem de forma individualizada seus marcos lógicos, os discentes candidatos foram convidados a se reunir em trio para que cada um tomasse ciência do anteprojeto do outro e sugerissem alterações nos mesmos.

Finalizado essa etapa, os alunos foram convidados novamente a apresentarem a nova versão do seu marco lógico depois de terem realizado as alterações sugeridas no trio. O intuito foi o de apresentar a nova versão a um novo grupo composto de 04 (quatro) membros para que eles pudessem avaliar. O grupo no final daria um veredicto se participariam ou não do projeto em questão.

No final foi informado aos alunos da turma que essa atividade seria somente um exercício de construção de um pré-projeto. Entretanto, os mesmos foram informados que deveriam se preparar para construírem projetos para desenvolverem no PACCE, caso fossem selecionados.

4º dia de seleção – 12.02.2015

Chegou-se ao quarto dia do processo seletivo. O auditório da FEAAC continuava cheio. Fui informada de que não houve nenhuma desistência até o momento. Isso me faz comprovar o quanto a seleção para participar do programa de aprendizagem cooperativa é disputada e tem excelente credibilidade no meio acadêmico.

Os alunos foram cumprimentados e solicitados a se fazerem presentes nas suas salas para se reunirem com os discentes do seu grupo. Já na sala os estudantes foram informados que a atividade a ser realizada seria uma “Oficina de Consenso”.

As instruções para a realização da referida oficina foi a seguinte:

- 1 – Cada candidato recebeu uma lista de 15 (quinze) itens referentes aos critérios de seleção (ANEXO D) no qual deveriam escolher 03 (três) itens que levassem em consideração sua importância para o processo seletivo de acordo com a preferência de cada candidato;
- 2 – Após essa escolha, os alunos se agruparam em trio para que cada um pudesse argumentar sobre suas escolhas, ao mesmo tempo em que os três estudantes entrassem em consenso para que num total de 09 (nove) critérios existentes no trio sobrassem apenas 03 (três);
- 3 – Em seguida, os alunos foram levados a se juntarem em grupo de 06 (seis) alunos, perfazendo um total de dois grupos na sala e repetiram a mesma metodologia. Tínhamos então seis critérios em cada grupo. Após consenso ficou reduzido em três.

A atividade proposta para o trabalho do grupo foi muito boa. Percebi que todos estavam bem envolvidos na realização da mesma. Não presenciei nenhum tipo de disputa para que o que prevalecesse foi a ideia e/ou opinião de determinado membro, e sim, uma cooperação entre todos os envolvidos.

Pude perceber que os critérios de seleção faziam parte de um processo de construção, pois no final eles responderam três perguntas:

- 1) Você conseguiu argumentar suas escolhas nos grupos?
- 2) Você conseguiu ouvir todos?
- 3) Houve mudança as suas opções desde a sua escolha individual até a escolha final do grupo?

Essa atividade constando as três perguntas/respostas procurou desenvolver as habilidades sociais que é um dos pilares da aprendizagem cooperativa.

Em seguida, nesse mesmo dia houve a “Oficina de Criação”. A ideia seria criar uma enquete, podendo ser uma representação teatral ou musical, ou qualquer outra, com duração de cinco minutos. O tema central era “O que é um grupo cooperativo? ”. A atividade teve como objetivo desenvolver o protagonismo e a proatividade dos candidatos.

Ressalto que, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde, os estudantes trabalharam com muito afinco e disposição. Já tinha percebido que a participação sempre era muito boa nos dois turnos. Porém, no dia de hoje, os alunos tiveram uma aproximação maior com a atividade que pelo visto agradou bastante.

5º dia de seleção – 13.02.2015

Este foi o último dia da seleção. Os alunos se encontram no auditório da FEAAC. Foram dadas as boas-vindas. Foi solicitado aos alunos que ficassem em suas posições e que os mesmos seriam chamados pelos seus nomes para puderem participar da entrevista individual com os facilitadores. As entrevistas também ocorreram no horário vespertino.

Cada participante recebeu um certificado de formação em aprendizagem cooperativa de 20 horas. Achei uma iniciativa muito boa. No final de cada turno foi divulgada uma lista com os que receberiam a bolsa. Os alunos que obtiveram êxito, mas não foram contemplados com a bolsa foram formalmente convidados a participarem do programa como voluntários, e ao surgir novas bolsas com o desligamento de algum aluno e/ou ofertas de novas bolsas no PACCE, os mesmos poderiam vir a serem efetivados como alunos-bolsistas.

A seleção para alunos-bolsistas do PACCE foi um evento muito significativo para minha pesquisa, bem como uma ação formativa, na qual os facilitadores buscaram perceber o desenvolvimento individual dos candidatos participantes durante todo o processo de seletivo. Onde as palavras honestidade, transparência, coletividade e ética foram a tônica de todo o evento promovido pela UFC/PACCE, na qual a figura do coordenador do programa sempre se fez presente.

4.3 O processo de formação dos alunos-bolsistas e voluntários no PACCE

Após a finalização da seleção dos alunos-bolsistas, compareci na sede do PACCE no dia 16.02.2015 para me inteirar como ficaria o panorama com a chegada de novos colaboradores. Fui recebida de forma muito atenciosa pelo professor Hermany, no qual indicou que a nova composição do PACCE para o ano de 2015 seria de 260 (duzentos e sessenta) alunos, distribuídos conforme quadro abaixo:

QUADRO 06 – RELAÇÃO DE ALUNOS TRABALHANDO NO PACCE PARA O ANO DE 2015

RELAÇÃO ALUNOS TRABALHANDO NO PACCE PARA O ANO DE 2015	
ALUNOS-BOLSISTAS VETERANOS	50
ALUNOS-BOLSISTAS NOVATOS	100
ALUNOS VETERANOS VOLUNTÁRIOS	29
ALUNOS NOVATOS VOLUNTÁRIOS	81
TOTAL GERAL	260

Fonte: Coordenação do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células da UFC. Fev/2015.

Do total de 260 estudantes bolsistas e voluntários o novo quadro ficou composto da seguinte maneira: 50,3% eram do sexo masculino e 49,7% eram do sexo feminino, pertencentes a aproximadamente 77 (setenta e sete) cursos diferentes, representando cerca de 70% da diversidade dos cursos da Universidade Federal do Ceará (UFC), conforme dados prestados pela coordenação do programa.

Após o processo seletivo os efetivos e voluntários (novatos e veteranos) assinaram o termo de compromisso e foram distribuídos da forma descrita a seguir. Os veteranos (denominados de facilitadores) foram desenvolver suas atividades prioritariamente nas comissões que escolheram (apoio técnico, apoio interno, avaliação, interação, formação, história de vida, comunicação, apoio à célula) e os novatos (conhecidos como articuladores) fizeram suas inscrições nas atividades semanais (formações, apoio à célula, roda vida e interação). Eles foram também incluídos nas atividades de célula pessoal que será formada pelo novo bolsista.

A coordenação do PACCE reunida com os facilitadores disponibilizou aos bolsistas diversos horários para o Curso de Formação de Articuladores em Aprendizagem Cooperativa no ano 2015. As formações foram compostas por um número de 15 (quinze) alunos-bolsistas em média, nos diversos horários oferecidos, possibilitando conciliação das aulas acadêmicas com as atividades da bolsa. Foi informado também, que as reuniões do programa seriam realizadas uma vez a cada mês contando com a presença de todos. As ausências deveriam ser avisadas com antecedência e/ou em virtude de qualquer emergência e/ou urgência os alunos-bolsistas entrariam em contato com a coordenação para se justificarem.

Foi também informado aos estudantes bolsistas e voluntários que os mesmos teriam de submeter a uma formação composta por 12 (doze) módulos. A coordenação do PACCE indicou que o Curso de Formação de Articuladores em Aprendizagem Cooperativa do PACCE é composta pelas seguintes oficinas:

- 1) História de vida;
- 2) Projetos;
- 3) Interdependência positiva;
- 4) Responsabilidade individual e autonomia;
- 5) Habilidades sociais;
- 6) Processamento de grupo;
- 7) Comunicação e feedback;
- 8) Conflitos interpessoais no grupo;
- 9) Estágios no desenvolvimento de equipes;
- 10) Interação social;
- 11) Comunicação interpessoal;
- 12) Protagonismo.

Sabendo de todo o processo de formação fui me organizar para acompanhar a formação, já que o horário coincide com o meu trabalho. Conversei com meu chefe e o mesmo me liberou nos dias em que se dariam a formação e eu compensaria minha ausência em outros momentos, inclusive nos fins de semana.

A formação começou no dia 16.03.2015 e teve início com as falas dos facilitadores que informaram que a duração da oficina seria de 03 horas. Apresentaram a sequência de como se daria a metodologia. Inicialmente foi realizada uma dinâmica tipo “quebra-gelo”, na qual mesma tinha ligação com o tema da oficina.

Após esse momento, foi explicado aos alunos o tema da oficina que era “História de vida”, na qual cada participante deveria contar para o grupo um pouco da sua vida pessoal e acadêmica. O objetivo da atividade era fazer com que cada articulador passasse a conhecer mais um pouco o outro. Vale ressaltar que cada sujeito ao contar sua história poderia encontrar pontos em comum com o outro e os laços de amizade poderiam ser firmados.

Depois de toda a explicação, os estudantes foram convidados a tomarem um lanche de boas-vindas, ao mesmo tempo em que o evento já serviria para estreitar vínculos.

Quando finalizado o lanche, todos se encaminharam para a sala de aula e puderam finalmente trabalhar na atividade mencionada acima. Percebi que os relatos produzidos pelo grupo que estava a monitorar, trouxeram falas de grande valia. Em muitos momentos os discentes conseguiram se emocionar não apenas com o próprio relato, mas também, com a história do outro.

Após a apresentação de todos os presentes, o facilitador da oficina solicitou que cada participante se fez valer da sua voz para produzir suas primeiras impressões nesse primeiro dia. Para mim, isso trouxe uma grata satisfação, pois foi possível perceber que cada um dos discentes que estavam ali vieram realmente para colaborar com uma aprendizagem cooperativa.

A segunda oficina foi a de “Projetos” e aconteceu no dia 23.03.2015, seguindo a mesma metodologia da primeira. Essa oficina objetivou capacitar os articuladores para a construção do projeto nos moldes da aprendizagem cooperativa. Eles foram sendo encorajados a pedir e oferecer ajuda. Os facilitadores entregaram o esboço de projeto, no qual os articuladores fizeram seus respectivos projetos de células e solicitaram que os referidos projetos fossem disponibilizados no blog do PACCE.

No dia 30.03.2015, ocorreu a terceira oficina, tendo como tema “Interdependência Positiva”. Novamente a metodologia apresentada foi a mesma das duas oficinas anteriores. O que me fez perguntar se isso era comum. Fui informada que as oficinas seguiam o mesmo padrão. Para se trabalhar na oficina foi usado o método Jigsaw, intitulado “Os Náufragos”. A premissa era a de que três náufragos precisariam de um alto grau de solidariedade para garantir sobreviverem em uma ilha inóspita.

Foi pedido pelos facilitadores que os articuladores pensassem em situações vivenciadas de forma positiva, negativa e ausência de interdependência. O objetivo da atividade

foi o de compreender de forma satisfatória o que é interdependência positiva e sua importância para as células estudantis.

No dia 06.04.2015 foi o dia da quarta oficina “Responsabilidade Individual e Autonomia”. A dinâmica usou a técnica de trabalhar cooperativamente e teve por objetivo compreender e contextualizar os conceitos de responsabilidade individual e autonomia, bem como desenvolver a autonomia individual no grupo, encorajar a partilha de informação, solicitar ajuda e respeito às funções propostas.

Nessa oficina percebi o quanto os alunos produziram experiências muito bem vivenciadas por todos. Observei um comportamento ao mesmo tempo individual e coletivo, onde mesmo tendo de assumir sua própria autonomia, os estudantes estavam dispostos a colaborar de maneira em que todos pudessem estar em conjunto e isso traz um ganho imenso para o programa.

Em 13.04.2015 foi realizada a quinta oficina, que tinha como tema “Habilidades Sociais” que seguiu os mesmos trâmites das anteriores. A dinâmica inicial foi sobre habilidades sociais e sua importância no trabalho feito em equipe. Depois, em grupos, eles construíram um contrato de cooperação da oficina; e por último, cada grupo preparou um esquete representativo com várias das habilidades sociais. Todas as etapas da oficina foram realizadas com tempo cronometrado.

A sexta oficina ocorreu no dia 20.04.2015, com o tema “Processamento de Grupo”, com duração aproximada de três horas. A técnica usada foi a de realizar trabalho de grupo, que tinha como objetivo a compreensão da importância do processamento de grupo. Nessa oficina, os articuladores identificaram ações/eventos que afetavam o grupo, promovendo o aumento da responsabilidade individual, interação entre os membros e melhorias das metas do grupo. Tudo visando o sucesso de todos.

A condução da oficina muito boa. Além do envolvimento dos alunos selecionados, os facilitadores passaram para o grupo muita confiança e senso de responsabilidade, o que facilita a interação entre todos os envolvidos.

No dia 27.04.2015 aconteceu a sétima oficina, a de “Comunicação e *Feedback*”, que teve como objetivo o desenvolvimento da equipe. Essa oficina visou facilitar o desenvolvimento no gerenciamento de uma equipe, evidenciando a importância do *Feedback*.

Os articuladores foram incentivados a: i) se tratarem através do pronome de tratamento “você”; ii) a ouvirem as considerações dos colegas para reflexão; iii) a identificarem as informações pertinentes para subsidiar as mudanças necessárias no grupo. Isso dá a todos uma noção muito boa de responsabilidade não apenas individual, mas também coletiva.

A oficina traz em seu interior uma boa oportunidade para uma maior interação entre os futuros articuladores. Percebo que existe certa mudança no grupo do período em que foram selecionados, até o presente momento. Os laços de amizade estão mais solidificados, bem como a existência presente de certa camaradagem entre os pares.

A oitava oficina foi realizada no dia 04.05.2015, com o tema “Conflitos Interpessoais no Grupo”, a mesma tinha como objetivo compreender de maneira satisfatória as causas, tipos e vivências dos conflitos para a devida aplicação nas células cooperativas. Algo que foi muito enfatizado pelos facilitadores, já que isso poderia acontecer e que deveriam tratar o assunto de maneira em que o diálogo fosse a tônica para resolver qualquer tipo de conflito.

Em 11.05.2015 ocorreu a nona oficina com o título “Estágio no Desenvolvimento de Equipes”. Como já explicado anteriormente, a metodologia apresentada foi a mesma das anteriores. O objetivo foi a de que os articuladores tivessem a compreensão satisfatória sobre estágios no desenvolvimento de equipes, sua importância e características para o bom desenvolvimento do trabalho em equipe e para a boa convivência na sociedade.

A décima primeira oficina teve seu momento no dia 25.05.2015, com o título de “Comunicação Interpessoal”, no qual foi apresentada técnicas de comunicação, comunicação objetiva, características sobre o processo de comunicação e a importância do desenvolvimento do relacionamento interpessoal.

Chegamos na última oficina (décima segunda) que é a do “Protagonismo” realizada no dia 01.06.2015, onde os articuladores tiveram uma visão geral sobre a questão do protagonismo dentro do PACCE, bem como no interior da universidade e na sociedade.

Nessa oficina, os trabalhos foram desenvolvidos em grupos e tiveram como objetivo a arte de falar em público, articulação dos grupos e conscientização da responsabilidade pessoal.

Para mim, foi uma das oficinas que mais senti participação dos alunos. Acredito que, por já incorporarem uma visão do que seja a aprendizagem cooperativa, os mesmos já se

sentem parte viva do programa, e que podem ser colaboradores efetivos na construção da aprendizagem, tanto individual quanto coletiva.

4.4. Momentos após a formação das oficinas

Terminada as oficinas, nos dias 08, 15 e 22.06.2015 estive na sede do PACCE para presenciar atividades diversas de formações como: oficinas de interação social, gestão administrativa entre outras, como complemento na formação dos futuros articuladores e observei um fluxo normal no andamento o programa de aprendizagem cooperativa. Nesses dias pude conversar informalmente com os alunos-bolsistas presentes que, nesse período, estavam se preparando para as provas na universidade e concluindo tarefas pertinentes à bolsa do PACCE. Aproveito para abaixo relatar situações vividas pro mim nesses dias.

Dia 08.06.2015

Numa roda de conversa, no Campus do Pici, estavam os bolsistas AB-01, AB-05, AB-10 e AB-17, aproveitei a oportunidade e perguntei a eles se nas reuniões de estudo da célula eles percebiam diferentes níveis de conhecimentos entre os componentes em relação aos assuntos estudados. O bolsista AB-01 comentou que, “dependendo do assunto, havia quem contribuía mais. Mas sempre havia contribuição de todos, por exemplo, um membro estava muito bem em um assunto, mas tinha dúvidas que tirou com outro membro”; O bolsista AB-05 disse: “acredito que sim, pois os integrantes da minha célula eram de semestres diferentes, então eles tinham conhecimentos diferentes”; O bolsista AB-10 ponderou: “sim, na minha célula alguns alunos estavam na mesma turma, mas já tinham cursado cadeiras de semestres posteriores, bem como existiam alguns que eram mais interessados que outros”; O bolsista AB-17 comentou: “muitos dos membros da minha célula não compreendiam bem a matéria, estudavam sem nenhum incentivo e não iam bem na célula, não participavam, talvez por isso eles desistiram da célula, pois não queriam aprender”.

Aproveitando a oportunidade, perguntei aos mesmos bolsistas se houve aprendizado dos integrantes que desejavam aprender e daqueles que ensinaram. O bolsista AB-01 disse: “sempre há compartilhamento do conhecimento e como todos querem aprovação, busca-se compreender tudo”; O bolsista AB-05 asseverou que “mesmo aqueles que ensinaram não sabiam de tudo e acabavam aprendendo com quem sabia menos e até mesmo com aqueles que não estavam tão interessados”; O bolsista AB-10 falou: “pude perceber isso, pois a pessoa que mais tinha que aprender era eu mesmo, já que meus colegas estavam em semestres mais

adiantados, sendo assim tinham mais conhecimento”; O bolsista AB-17 respondeu “todos aprenderam, uns mais, outros menos”.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Os componentes das células de estudo tinham diferentes níveis de conhecimento como afirmaram os alunos-bolsistas AB-01, AB-05, AB-10 e AB-17, entretanto com o uso dos pilares da aprendizagem cooperativa, houve a troca de aprendizado entre os que sabiam mais, e os que sabiam menos, envolvendo até mesmo os menos interessados. Houve para eles, conforme Vygotsky, a criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O aprendizado tornou-se parte das aquisições, decorrentes as relações dinâmicas entre os alunos da célula de estudo.

Dia 15/06/2015

Nesse dia, estive novamente no Campus do Pici e lá estavam muitos bolsistas cumprindo a carga horária exigida pelo PACCE. Na oportunidade optei por ir onde estavam reunidos alguns bolsistas para manter diálogo com eles. Eram cinco bolsistas no grupo. Os mesmos já me conheciam. Iniciei uma conversa com eles e depois perguntei se no projeto de célula deles havia uma meta coletiva a ser atingida. Os mesmos me responderam da seguinte forma: O bolsista AB-04 explicou que “a meta era passar na cadeira escolhida pela maioria dos membros, usando o critério de dificuldade da matéria, não houve divergências na cadeira escolhida”; AB-05 declarou que: “sim, a meta coletiva era conseguir ser aprovado na disciplina com conceito A e ter absorvido o conteúdo”; Já para AB-09 “inicialmente, havia necessidade de todos passarem na disciplina, mas no meu segundo projeto houve a ideia de definir a meta, ouvindo a opinião dos participantes”; AB-14 foi categórico ao dizer que “nossa meta era a aprovação de todos”; o bolsista AB-15 disse que “todos devem conseguir aprovação, todos se ajudam e, por sermos amigos, nos importamos mais ainda um com o outro”.

Perguntei aos bolsistas se algum dos componentes da célula de estudo não conseguiu acompanhar o estudo em grupo. Os bolsistas AB-04, AB-05 e AB-15 disseram que todos conseguiram acompanhar o estudo em equipe, mas, o bolsista AB-14 informou que houve componente que não conseguiu e explicou que eles “só iam para conversar.” E por último, o bolsista AB-09 comentou: “mesmo com estímulo existiram membros que tiveram dificuldade

em acompanhar o ritmo de estudo da célula”.

Conforme as falas dos alunos-bolsistas havia uma meta coletiva para os componentes da célula de estudo, que seria a aprovação de todos. O aluno-bolsista AB-15 afirmou que a amizade entre eles, reforçava a ajuda mútua, pois eles se importavam uns com os outros. Essa interação envolvendo ajuda e apoio mútuo são fatores que estimulam melhores rendimentos, favorecendo assim, a aprovação da maioria. Conforme preceitua os pilares da aprendizagem cooperativa não existe o êxito individual, somente o sucesso coletivo.

Sousa & Fino (2007, p. 369) afirmam que: “a Aprendizagem Cooperativa assenta na igualdade, na troca de informação e numa verdadeira entreaajuda em que se visam aprendizagens conceptuais que permitem a identificação de competências múltiplas”.

Continuando minha pesquisa perguntei a esse mesmo grupo se com o estudo em equipe, utilizando os pilares da aprendizagem cooperativa, eles descobriram uma forma diferente de aprender. Os bolsistas AB-04 e AB-05 responderam afirmativamente, mas não teceram comentários; AB-09 falou que: “possibilitou uma nova realidade de aprender em grupo”; o bolsista AB-14 disse que “muitos dos métodos aprendidos por mim na aprendizagem cooperativa, levo para todas as matérias que faço no meu curso”; E, finalmente, o bolsista AB-15 disse que “sim, utilizando os pilares”.

Essa forma de estudar em equipe, utilizando os pilares da aprendizagem cooperativa, me faz vislumbrar um toque de inovação. Não existe a figura do professor, a construção do conhecimento é feita em equipe, diferente do que acontece nas escolas tradicionais.

Informei ao grupo que eu estava encantada com os pilares da aprendizagem cooperativa e fiz a seguinte pergunta a eles: a formação em aprendizagem cooperativa transcendeu da vida acadêmica para a vida pessoal de vocês? Todos responderam afirmativamente. O bolsista AB-04 confidenciou: “pude mudar muitas coisas da minha vida pessoal, como a timidez”; AB-05 disse: “consegui perceber que a aprendizagem cooperativa pode ser aplicada em quase tudo”; AB-09 não fez comentários; o bolsista AB-14 relatou: “começando pelos diversos amigos que fiz e também pela quebra da minha dificuldade em aceitar pessoas com pensamentos diferentes dos meus”; o bolsista AB-15 comentou: “é sempre possível aprender e aplicar características da cooperação na vida pessoal e profissional”.

Depois de ouvi todos esses relatos me dei por satisfeita, bem como sai de lá com o sentimento de dever cumprido nesse dia.

Dia 22/06/2015

Com o término das oficinas, os bolsistas ficaram mais disponíveis e aproveitei para continuar conversando com os mesmos. E, no dia 22/06/2015, compareci ao Campus do Pici, e lá encontrei muitos bolsistas que, a priori, estavam resolvendo suas pendências junto ao PACCE. Acabei escolhendo um grupo de cinco bolsistas (AB-05, AB-12, AB-13, AB-16 e AB-20) que estavam num clima harmonioso e conversavam alegremente para continuar minha pesquisa.

Perguntei se poderia conversar um pouco com eles e os mesmos, gentilmente, me acolheram no grupo. Indaguei se o conhecimento obtido através da Aprendizagem Cooperativa ajudou na melhoria e/ou construção da autonomia deles. Todos responderam que sim, sendo que o bolsista AB-12 disse: “houve uma constância na autonomia, que é algo bem desenvolvido devido a projetos anteriores” Os demais nada comentaram.

No plano educativo a autonomia constitui-se como sendo a capacidade que o sujeito tem de se auto-avaliar com o propósito de desenvolver uma consciência crítica em relação à sua própria actividade. Permite-lhe julgar para compreender e melhorar (ALBANO, 2010, p. 102).

Continuei minha pesquisa, perguntei se eles em suas equipes se identificaram como protagonistas. Quatro deles - AB-05, AB-12, AB-13 e AB-16 -, responderam que sim, sendo que o bolsista AB-05 disse: “embora sempre ache que eu possa me esforçar mais”; o bolsista AB-20 respondeu negativamente dizendo: “acho que mesmo conduzindo a célula houve membros que estavam mais preparados no assunto e lideraram os estudos”.

Perguntados se no grupo foram capazes de administrar as oscilações de comportamento que prejudicavam o funcionamento da célula de estudo, responderam que tiveram dificuldades e comentaram: AB-05 disse “que conseguia contornar as causas que prejudicavam a célula de estudo, embora nem sempre fosse possível administrar”; “houve momentos que não consegui manter a concentração de todos os membros” (AB-12); “muitas vezes havia choque de ideias” (AB-13); “talvez por isso não tenha dado certo” (AB-16); e, por fim, o bolsista AB-20 respondeu negativamente e não comentou nada.

Perguntei se eles consideram que a formação em aprendizagem cooperativa está em

sintonia com as exigências atuais na era da globalização e obteve as seguintes respostas. O bolsista AB-13 responde de forma negativa. Ele disse que: “[...] acredito que o processo de globalização ainda é individualista, visando o indivíduo em si e não o indivíduo como parte do coletivo e o coletivo sendo o foco”. Duas respostas soaram de maneira positiva. AB-05 afirmou que: “[...] é muito mais eficaz e eficiente manter a cooperação e/ou a coopetição¹⁴, termo novo no mercado”; AB-20 comentou: “acho que atualmente, é sempre necessário se ter um diferencial e a aprendizagem cooperativa é um diferencial assim como aprender a trabalhar em equipe”; já os bolsistas AB-12 e AB-16 não teceram comentários.

Observou-se no final do semestre que os alunos-bolsistas estavam mais desembaraçados, dada a uma maior inclusão do grupo no ambiente e aumento do sentimento de pertença ao PACCE. Entrosamento e espontaneidade fazem parte das formações. Laços de amizades estão mais solidificados. As dificuldades também estiveram presentes. Percebi que estavam preparados para assumirem seus compromissos acadêmicos com maior grau de responsabilidade, autonomia e protagonismo. Vejo claramente um crescimento no grupo.

“Arraiá” do PACCE

No dia 26/06/2015, no Cento de Convivência, no horário de 17 às 21 horas, aconteceu o “Arraiá do PACCE”, momento de interação entre os bolsistas. Na ocasião os mesmos praticaram os pilares da aprendizagem cooperativa na feitura da culinária junina, decoração do local e demais etapas necessárias à realização da festa junina. Vi muita alegria, descontração e integração.

Protagonismo no período de greve nacional

No período compreendido entre 18.08 a 13.10.2015 foi deflagrada uma greve de âmbito nacional dos professores universitários em toda a rede federal. Porém, a coordenação do PACCE juntamente com os alunos-bolsistas (facilitadores e articuladores) planejou ações

¹⁴ A coopetição é vista como uma abordagem paradoxal que combina os comportamentos de cooperação e competição. A cooperação é a busca de benefícios mútuos a partir de interesses convergentes e a competição, por sua vez, é a busca dos próprios interesses à custa dos outros, ou seja, interesses divergentes. A coexistência de interesses convergentes e divergentes moldam exigências contraditórias em coopetição. É necessário um equilíbrio entre o oportunismo e mutualização para sincronizar estes comportamentos competitivos e cooperativos, bem como a arbitragem entre os interesses privados e coletivos, de modo a gerar uma vantagem empresarial (SILVEIRA et al., 2018, p. 80).

para serem desenvolvidas no período da greve, alunos-bolsistas da graduação e da pós-graduação não podem parar suas atividades, pois o calendário de prestação de contas junto ao MEC não se altera com o estado de greve.

Para cumprirem a carga horária de doze horas semanais, os bolsistas compareceram nas escolas públicas em torno do campus universitário e aplicaram oficinas sobre aprendizagem cooperativa. Os mesmos também apresentaram a universidade através dos seus testemunhos pessoais. Nesse momento fica evidenciado o protagonismo dos bolsistas quando decidiram, planejaram e levaram a aprendizagem cooperativa para fora do campus. Informo que essa situação me foi relatada pelos alunos-bolsistas, já que não foi possível estar presente por conta da incompatibilidade do meu horário de trabalho com as visitas escolares dos bolsistas.

Encontros Universitários do PACCE: desenvoltura e segurança

Entre os dias 25 e 26.11.2015 foi realizada os Encontros Universitários do PACCE. Na ocasião os alunos-bolsistas apresentaram seus artigos que foram produzidos ao longo da sua trajetória no PACCE. Observei a desenvoltura e segurança na apresentação dos mesmos, bem como uma escrita acadêmica com objetividade e clareza.

Vale salientar que para escrever os artigos científicos, os alunos-bolsistas participaram de uma formação que tinha como objetivo geral preparar o discente a escrever artigos de acordo com o rigor acadêmico, levando em consideração as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Para mim foi muito gratificante observar o crescimento dos alunos-bolsistas depois de decorrido um certo tempo de observação, pois me fez perceber que todo o processo de construção do conhecimento tem de estar atrelado a questão de fazer com que o próprio aluno se torne senhor dessa aprendizagem e eu vi isso realmente acontecer.

4.5 Análise das falas dos alunos-bolsistas participantes da pesquisa

De acordo com o que foi vivido por mim ao longo de toda a trajetória da pesquisa, muitas das falas produzidas pelos alunos foram de muita valia para compor todo o trabalho, me dando uma ideia de organizá-las em categorias.

Nesse sentido, recorro a Bardin (2011) em que afirma que a divisão dos componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é obrigatória, entretanto

a maioria dos procedimentos de análise ficam organizados num processo de categorização e conceitua: “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (BARDIN, 2011, p. 147).

Analisando os relatos de experiência dos vinte alunos-bolsistas que participaram da pesquisa, buscamos no texto de cada um deles, um a um, palavras e/ou temas que se repetiam nos seus relatos, e de acordo com a frequência que ocorreram, foram selecionados para análise.

Bardin (2011, p. 58) nos lembra que: “antes de qualquer agrupamento por classificação (divisão das unidades significativas em categorias, rubricas ou classes), começamos por reunir e descontar as palavras idênticas, sinônimas ou próximas em nível semântico”.

Posteriormente, a essas palavras de nível semântico semelhante foram agrupadas em categorias. Como exemplos de categorias identificamos as palavras: aprendizado, resultado, autonomia, amizade, célula de estudo, conflitos, dificuldades, problemas, crescimento, cooperação, competências sociais, gratidão, interação, pertencimento, protagonismo, responsabilidade individual e de grupo, processamento de grupo, mudança, aprendizagem cooperativa, PACCE. Essas palavras eram repetidas em cada relato, uma vez ou muitas vezes. Sendo assim, optamos pelo agrupamento das mesmas conforme as falas dos estudantes.

Novamente nos valemos do pensamento de Bardin (2011, p. 61), no qual indica que: “mais à frente na análise convém classificar as unidades de significação criando categorias, introduzindo uma ordem suplementar reveladora de uma estrutura interna”.

Nesse sentido busquei transformar essas falas em quadros que tivessem o mesmo tema em comum tratados por esses estudantes. Isso trouxe um ganho, já que me foi possível entender a maneira de como os discentes em questão convivem dentro do programa de aprendizagem cooperativa e quais os sentimentos que eles carregam consigo para que se possa validar o processo de aprendizagem.

E, assim apresentamos o quadro 07 que traz em seu interior as falas dos estudantes sobre a questão da aprendizagem cooperativa.

QUADRO 07 – APRENDIZAGEM COOPERATIVA

AB-01	Realmente, há muito, o que repassar. É sempre uma oportunidade ímpar mostrar o quão maneiro é a aprendizagem cooperativa. Não é à toa que estou nesse programa há quase cinco anos, pois sempre posso aprender um pouco mais.
AB-02	A aprendizagem cooperativa cria o interesse pelo protagonismo.
AB-03	Acredito que o próximo passo é o marketing e espalhar a aprendizagem cooperativa pela universidade.
AB-04	Só há vantagens em utilizá-las, pois melhora a vivência em grupo, seja ele qual for, e nos ajuda a desenvolver o altruísmo, o saber se colocar no lugar do outro alcançando assim o verdadeiro sentido da vida ao nosso próximo. Acredito ainda que a metodologia da aprendizagem cooperativa pode ser parte de quem a conhece.
AB-05	No começo foi mais difícil, pois para mim era uma experiência nova lidar com um grupo onde eu seria um dos responsáveis por guia-los e passar o conhecimento que eu tinha adquirido sobre metodologia cooperativa.
AB-06	As formações continuaram sendo um dos momentos que mais gosto dentro do programa, pois ali trabalhamos em grupo e buscamos entender melhor os princípios da aprendizagem cooperativa, tudo em um ambiente onde a interação e a amizade se fortalecem a cada semana.
AB-07	Tal formação tinha pessoas interessadas, mas também tinham pessoas que pouco se interessavam, era notório que estavam ali pelo dinheiro e não pelo aprendizado que o programa tinha a oferecer.
AB-09	Tendo em vista que este havia sido um ano de muito aprendizado, resolvi me candidatar a comissão de facilitadores. Eu acreditava que seria algo com que me identificaria bastante, já que admirava sobretudo, as funções desenvolvidas por eles dentro do contexto do programa de aprendizagem cooperativa.
AB-15	Melhor ano como bolsista conseguindo aplicar a aprendizagem cooperativa diretamente no dia a dia. Nós interagíamos de forma que a mesma está presente em nós. Espero conseguir que esta imersão transbordasse para aqueles ao meu redor, principalmente fora da bolsa. Quero ser uma forma de divulgação e expansão de metodologias cooperativas.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2015.

Pode-se perceber que o processo de aprendizagem cooperativa para os discentes é bastante forte e carregado de muito sentimento de gratidão. Os mesmos nos colocam que sempre estão envolvidos no processo de crescimento coletivo, algo que se percebe nas falas acima.

A aprendizagem cooperativa é considerada um dos instrumentos mais importantes no combate à discriminação social e fator de motivação para a aprendizagem e para a melhoria do rendimento acadêmico de todos os alunos. É por isso uma estratégia eficaz quando se pretende promover a igualdade de oportunidades e a dimensão intercultural da educação. Poderá também funcionar como modelo de aprendizagem da cidadania democrática e semente de coesão social, uma vez que ‘elege’ a heterogeneidade e o trabalho entre pares como formas privilegiadas de reduzir estereótipo e preconceito, ao proporcionar o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, na experimentação de um percurso e na construção de um propósito comum (CONCHITO, 2004, p. 18).

Entende-se que a aprendizagem cooperativa é uma metodologia que se propõe a trabalhar uma sala de aula com alunos trabalhando de forma coletiva. Onde todos ajudam a todos. Cada um é responsável pelo sucesso do outro e consequentemente do seu. O que está presente não é apenas o processo de aprendizagem, é algo muito maior. É fazer parte de uma

comunidade; é estar inserido dentro de um contexto; não é apenas se sentir integrado, mas sim incluído e isso faz uma enorme diferença e fica evidente nas falas dos estudantes.

É nesse sentido que o quadro 08 apresenta o sentimento de pertença ao PACCE e sua representatividade na vida acadêmica dos discentes. Lembramos que as falas colhidas foram muitas, mas apenas resolvemos colocar em evidência aquelas que mais chamaram a nossa atenção e que são transcritas a seguir.

QUADRO 08 – SENTIMENTO DE PERTENÇA AO PACCE

AB-02	O programa mobilizou a cooperação, interação e o tempo dos bolsistas durante todo o primeiro semestre.
AB-05	O programa se mostrou melhor em vários aspectos e uma evolução enorme na organização. Trabalhamos para sermos cada vez melhores sempre e espero que continue assim. Que venha um próximo semestre tão bom ou melhor que esse que passou, trazendo novas experiências e aprendizado.
AB-06	O meu ano de 2015 dentro do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE), nesse primeiro semestre, mostrou-se muito rico e desafiador. Muitas situações novas surgiram e um modo diferente de trabalhar foi posto em prática. Mas acima de tudo realizei dentro da minha comissão o melhor trabalho possível.
AB-07	Por fim, o meu semestre no PACCE me trouxe muitos aprendizados, renovação de conhecimentos e superação de obstáculos, não foi o melhor, foi muito difícil conciliar o tempo com as atividades, o cansaço atrapalhou bastante, entretanto, sei que tudo o que eu fiz foi com carinho e empenho, lutando para melhorar ainda mais o Programa que tanto amo.
AB-08	Nunca uma experiência foi tão gratificante para mim quanto tem sido estar nessa comissão e nessa bolsa. Não tem uma semana que não tenhamos trabalho, que eu não tenha que fazer artes, publicação, etc., mas vale a pena e como vale!
AB-09	Entrei no PACCE no ano de 2014 como articuladora, foi uma experiência muito enriquecedora, desenvolvi diversas habilidades sociais. Principalmente durante o segundo semestre quando pude ter contato com uma facilitadora incrível que nos ajudava e nos incentivava a vivenciarmos a aprendizagem cooperativa amplamente.
AB-19	Gratidão, sentimento mais gratificante desde que entrei no PACCE. Devo muito ao PACCE.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2015.

Diante das assertivas dadas pelos alunos-bolsistas se verifica que os mesmos estão muito ligados ao PACCE. Identificamos nas falas deles que existe uma grande alegria em trabalhar no programa, mesmo sabendo que existem atividades que são cansativas, mas que não tiraram o brilho de fazer parte não só do lugar, mas também de poder colaborar para o engrandecimento de todo o processo.

Nos chama a atenção as falas de AB-07 e AB-09 que indicam que o PACCE traz uma “renovação de conhecimentos” e “experiência muito enriquecedora”, a qual demonstram que a aprendizagem está presente em todos os momentos. Tanto AB-05, quanto AB-08 indicam que sempre tem muita coisa para fazer. É um aprendizado constante, em alguns momentos árduos, mas que vale a pena.

O sentimento de pertencer a algum lugar é algo que faz parte do ser humano. E, se sentir incluído dentro desse ambiente nos faz se sentir importante e incluso. Diante disso, Souza Júnior (2019, p. 189) assevera que: “a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através das transformações, pequenas e grandes, nos mais diversos espaços, bem como através das reflexões e conscientizações dos indivíduos”.

Não é apenas pertencer ao lugar, é necessário também ser protagonista de todo o processo que se desenvolve na aprendizagem cooperativa. O quadro 09 indica essa característica e através das falas dos alunos podemos verificar o que eles pensam sobre essa atuação como protagonista.

QUADRO 09 – PROTAGONISMO DOS ALUNOS-BOLSISTAS

AB-02	A aprendizagem cooperativa cria o interesse pelo protagonismo. Cria o interesse para o protagonismo através da montagem de sua célula cooperativa.
AB-08	Embora gostasse muito das atividades que a interação propunha, meu coração sempre se inclinou mais para a comunicação, então inverti minha preferência. Não poderia estar mais certa dessa decisão. Atualmente sou membro dessa comissão e estou muito contente de poder exercer minha função dentro dela.
AB-09	Quando me candidatei à facilitação sabia que seria um desafio, tanto relacionado à formação em si, quanto relacionado à comissão, devido aos integrantes que iriam compô-la. Eu estava disposta a enfrentá-lo, aberta a aprender em todos os momentos.
AB-11	Comecei a divulgar a minha ideia no curso. Passei de sala em sala divulgando a célula, estudei em casa, desenvolvi slides com material a ser abordado.
AB-12	Vou tentar sair da bolha da salinha do PACCE, vou buscar vivenciar esta bolsa que me faz muito bem.
AB-20	Vimos que nós podemos e temos a capacidade de tomar boas decisões para o bem do programa.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2015.

Percebe-se claramente o quanto os alunos-bolsistas estão sintonizados com a questão do protagonismo, já que são estimulados a desenvolverem habilidades e atitudes que contribuem para sua autonomia. Isso fica muito claro nas falas de AB-08, AB-09, AB-11 e AB-20 em que os mesmos indicam que mesmo não tendo muita maturidade para a tomada de decisão buscam sempre se superarem, indo em busca de conhecimento não apenas para si, mas favorecendo também a coletividade.

AB-11 traz em sua fala a realização de encontros dinâmicos e estimulantes para a formação de líderes. O que pode vir a contribuir para aumentar os índices de frequência e desempenho dos alunos, mobilizando-os e fortalecendo sua participação no ambiente acadêmico e isso é um grande diferencial.

Apesar da multiplicidade de perspectivas pelas quais a liderança tem sido conceptualizada, podem ser identificados vários componentes centrais ao fenómeno da liderança. São eles: 1) Liderança é um processo; 2) Liderança envolve influência; 3) Liderança ocorre num contexto de grupo; 4) Liderança envolve consecução de

objetivos comuns. Baseado nestes vários componentes, a definição seguinte é que usamos neste texto: *Liderança é um processo no qual um indivíduo (líder escolar) influencia um grupo de indivíduos (liderados: professores, funcionários e alunos) a atingir objectivos comuns da organização escolar* (BENTO, 2012, p. 32).

A questão do protagonismo dos alunos-bolsistas está intimamente ligada a questão das competências sociais, pois o processo de aprendizagem cooperativa cada um é responsável pelo aprendizado do outro. No quadro abaixo estão elencadas as falas que mais se sobressaíram sobre essa temática.

QUADRO 10 – A QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS

AB-04	Percebo que geralmente as pessoas gostam de trabalhar comigo. Melhora a vivência em grupo.
AB-05	Apesar de no começo do semestre eu ter achado não estar tão pronto para aquela função pude perceber o quanto eu pude evoluir, lapidar e aprender habilidades. Aprendi bastante com os dois grupos de formações, pude conhecer pessoas incríveis com quem tive a oportunidade de conviver durante o semestre e sou muito agradecido por isso.
AB-06	Participando dessas atividades tenho a oportunidade de conhecer ainda mais pessoas dentro da bolsa, e conhecendo-as posso conviver com diversas formas de pensar e assim posso aprender sempre mais, pois como sempre costumo dizer a meus colegas, valorizo muito o aprendizado através das experiências interpessoais.
AB-10	São cinco pessoas com personalidades completamente diferentes e é no convívio que aprendemos mais uns com os outros.
AB-17	Propicia o exercício de respeitar o outro como ele é. O diálogo é fundamental para que possamos trabalhar de forma harmoniosa. Às vezes é difícil respeitar a opinião do outro, pois queremos que a nossa prevaleça. E pra mim sempre é necessário saber ouvir o outro, pois só assim podemos conviver em conjunto.
AB-18	Aprendi a valorizar o outro. Um abraço sempre faz diferença. Estando aqui no PACCE conheci um mundo onde o amor e o carinho são os maiores tesouros.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2015.

Trabalhar com outros parceiros nem sempre é algo muito fácil, já que estamos às vezes vivenciando conflitos que vão de encontro a tudo aquilo que acreditamos. No PACCE foi possível observar que o respeito entre as pessoas são uma constante. Cada um dos alunos tem sua voz para manifestar suas ideias e pontos de vista.

É bastante singular que nas falas apontadas acima, os discentes informam uma visão de que o diálogo é algo comum para trabalhar os conflitos. Na nossa visão isso favorece e muito a questão do amadurecimento dos jovens bolsistas, transformando-os em sujeitos mais bem preparados para o mundo coletivo, onde o saber ouvir é uma constante para tomar decisões mais acertadas.

A assertiva de AB-18 nos traz uma visão mais romanceada da questão de competência social. Isso nos faz lembrar Wallon (2007, 1986) que em seus estudos a questão da afetividade é compartilhada por todos e que ninguém fica imune a ela. Ao mesmo tempo em que tanto docente quanto discente aprende de forma mútua. Um depende do outro.

Mesmo sabendo que os alunos-bolsistas trabalham de forma conjunta, se faz necessário lembrar que nem tudo é tão agradável assim. Existem ao longo do trabalho do dia a dia dificuldades enfrentadas pelos grupos e que se fazem presentes nas atividades desenvolvidas pelos mesmos e que podem ou não afetar diretamente seu processo de aprendizagem cooperativa. Apresentam-se, a seguir, as assertivas dadas por esses estudantes:

QUADRO 11 – DIFICULDADES ENFRENTADAS E PROCESSADAS PELAS EQUIPES

AB-01	Eu senti muito a ausência da coordenação em nossas reuniões, assim como a falta de compromisso de outros bolsistas com suas respectivas comissões, algo fora do meu controle, mas que atinge o desenvolvimento do programa. Acabava que eu acho que a comissão se perdeu um pouco, talvez pelos novatos na comissão e pela falta de acompanhamento mais próximo e treinamento da Coordenação. Isso atrapalhou muito em alguns comportamentos e oficinas que foram ministradas. Sentimentos foram feridos.
AB-05	Semestre trouxe mudanças não boas, mas foi importante para aprendermos a contornar os problemas. Sentimentos de união e família estiveram presentes mesmo com problemas pontuais.
AB-06	No início foi um pouco complicado, pois em alguns momentos não sabia como lidar com determinadas situações. Alguns problemas existiram, porém, buscamos sempre processá-los e assim superarmos.
AB-07	Tivemos a primeira reunião e logo de cara já me desmotivo, a equipe seria dividida em duas - no caso, as reuniões - devido ao choque de horário dos participantes. Vi coisas equivocadas acontecerem na comissão, visitas inconvenientes nas formações, falta de processamento de grupo, não ter uma única reunião, ver tudo isso e não poder solucionar estava me matando, era terrível a sensação de falha, não cumprir devidamente com o meu trabalho.
AB-09	Mas, de maneira técnica, foi uma comissão difícil de participar, inicialmente eram duas reuniões, dois grupos diferentes, que infelizmente não caminhavam juntos. Em alguns momentos, a dificuldade de “criticar ideias, não pessoas” foi notória. Mas algumas estratégias foram usadas para contornar essas circunstâncias, uma nova maneira de organizar a reunião foi proposta e, posteriormente aceita por todos os presentes.
AB-15	Mesmo quando surgiam problemas estava dando certo. Os problemas eram fáceis de resolver. Equipe cooperativa. Apesar dos contratemplos, probleminhas, discussões, isso só nos trouxe boas lições de como contornar situações delicadas.
AB-18	Tive algumas dificuldades no início. Cada conselho, cada discussão, cada feedback, cada reunião, o trabalho em grupo valia a pena.
AB-19	Tivemos alguns momentos mais tensos, mas que foram como “facilitadores” para que se pudesse facilitar.
AB-20	Tudo que era de problema chegava para a gente. Nós tínhamos que resolver os problemas e isso nos serviu de aprendizado. As pessoas do grupo são ótimas de trabalhar e tem sido bastante proveitoso trabalhar ao lado deles.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2015.

Através dos relatos dos alunos-bolsistas verificamos o quanto que as dificuldades enfrentadas pelos mesmos foram de grande valia para amadurecê-los e a saberem lidar com os problemas que acontecem quando trabalhamos em equipe.

Na fala deles ficou evidenciado que à medida que vão se inserindo dentro do programa cada vez mais vão tendo a oportunidade de vivenciar algo novo, podendo assim vivenciar uma aprendizagem cooperativa com maior significado.

Analisando as falas os discentes AB-06 e AB-18 indicam que a dificuldade foi no início do processo; os estudantes AB-01, AB-07 E AB-09 relataram que os momentos mais tensos foram as reuniões que não ocorreram e isso acarretou em algum momento dificuldades de relacionamento e entraves dentro das células de aprendizagem.

Das afirmativas apresentadas, apenas AB-07 evidenciou que não conseguia solucionar os problemas que apareciam ao longo de todo o processo e isso lhe causou uma enorme frustração por não ter poder para decidir.

Entretanto, ao longo de tudo comentado, é claro para nós que os alunos-bolsistas conseguiram mesmo com toda carga de entraves que acontece quando estamos a iniciar um determinado trabalho novo, eles apesar das diferenças conseguem construir um diálogo para que as situações problemas possam ser respondidas a contento.

A partir do momento em que vimos esses jovens crescer através das suas vivências dentro do PACCE, entendemos aqui que o processo de construção de conhecimento e de aprendizagem trouxe grandes mudanças e crescimento pessoal para eles. Sendo assim, colhemos falas muito expressivas que traduzem isso, conforme o quadro apresentado a seguir.

QUADRO 12 – APRENDIZAGEM, MUDANÇAS E CRESCIMENTO PESSOAL

AB-02	Visualização de mudanças mais profundas, como os estigmas que alguns cursos apresentam-curso sem identificação-começam a ser visto com possibilidade de mudança. A percepção dos estudantes com o alcance e a força da metodologia cooperativa, mudam suas perspectivas. Foram diversas mudanças de ideais, humor, comportamento
AB-04	Durante meu período de articuladora de célula não pude participar da experiência completa, mas através da participação dessa comissão por um ano e meio pude viver mais experiências do que adquiriria se estivesse contando só com minha vivência, através dos participantes das reuniões. Houve experiências que foram boas, outras que foram ruins, mas tudo serviu de aprendizado. Eles comentaram que gostaram muito das reuniões e realmente tiveram um aprendizado eficiente. Os objetivos traçados no projeto foram atingidos em sua maioria, que era proporcionar um bom acompanhamento aos articuladores, tirar suas dúvidas e apoiar suas células de estudo.
AB-05	Semestre bastante corrido com muitas mudanças, aprendizado e aperfeiçoamento. Hoje percebo que foi de extrema importância ter saído da minha zona de conforto e ter voltado a me desafiar, a aprender algo novo.
AB-07	O meu semestre no PACCE me trouxe muitos aprendizados, renovação de conhecimentos. Nunca fui boa em mexer em acess, excel e fins, porém com o auxílio dos meus companheiros e do Hermany, aprendi muito e me interessei pelo trabalho, pensando até em mudar minha escolha de comissão, que inicialmente seria a de facilitadores.
AB-10	Ano passado fui uma articuladora de célula, como foi planejado, os objetivos específicos foram alcançados. Sem a ajuda dos membros eu não teria passado na disciplina. Só aprendi com eles.
AB-11	Eles aprenderam mais e cresceram no sentido da cooperação Eu montei a célula no 1º e 2º semestre e não imaginava que com a ajuda da Articulação de célula, esse grupo de estudo se tornasse grande. O projeto cooperativo, a vivência e a interação com a articulação de célula construí uma intensa modificação em mim.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2015.

Ao nos depararmos com as falas acima vislumbramos o quanto tudo dentro do processo de aprendizagem foi muito importante para os alunos-bolsistas, já que todos relatam que houve um imenso aprendizado. Entendemos que a aprendizagem se caracteriza por meio da construção de vários conhecimentos, conceitos, competências e aquisição de valores, que resultam em mudança de comportamento.

Nesse sentido, compreende-se que o aprendizado é um processo mais amplo do que só acumular informações. É algo muito maior que traz no seu interior uma ação de mudança.

A necessidade de evoluir e mudar é inerente a todas as pessoas, mas alguns de nós esperamos que os acontecimentos nos obriguem a isso e outros, pelo contrário, procuram agir mais por antecipação e, com consciência, orientam o seu próprio desenvolvimento. Apostar no próprio crescimento e formação é essencial nos dias de hoje, quer para se responder aos constantes desafios profissionais quer para se ter uma vida plena de experiências e de novas oportunidades (NOVA APRENDIZAGEM, 2020, p. 02).

Fica evidente, através das falas dos discentes que os mesmos aprenderam bastante, ao mesmo tempo em que tomaram consciência de que mudaram seu comportamento, houve um crescimento pessoal para cada um deles, mesmo não sendo fácil essa jornada.

Para mim foi muito gratificante observar o crescimento dos alunos-bolsistas depois de decorrido certo tempo de observação o que me fez perceber que todo o processo de construção de conhecimento tem que estar atrelado à questão de fazer com que o próprio aluno se torne senhor dessa aprendizagem, fato que eu vi realmente acontecer.

CONCLUSÃO

Ao final deste estudo, pode-se dizer que, para se entender todo o processo de aprendizagem cooperativa dentro da Universidade Federal do Ceará, através do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE), é necessário entender o que é o programa, bem como o desenvolvimento do mesmo ao longo do período de execução em que os alunos-bolsistas estão inseridos desde o momento em que o edital para seleção é lançado, e toda a trajetória vivenciada pelos mesmos.

O caminho percorrido pelos alunos-bolsistas desde a seleção para o programa de aprendizagem cooperativa trilhou numa linha ascendente. O processo seletivo preparou o terreno para uma transformação pessoal, serviu de adubo para a execução do programa, composto de oficinas sequenciadas que cresciam uma após outra, na construção de um novo ser.

Entendo que o sentimento de pertença dos bolsistas ao PACCE teve sua origem no processo seletivo. No final da seleção, a interação entre eles era notória, tanto entre os candidatos às bolsas, e entre estes com os facilitadores, ficando difícil prosseguir sem a totalidade da equipe. Impressionou-me a decisão de alguns candidatos não selecionados a permanecerem no programa sem a remuneração pecuniária devida.

Uma das oficinas que mais chamou minha atenção foi a de “História de Vida”. A atividade teve como objetivo fazer com que cada articulador contasse um pouco sobre sua vida pessoal e acadêmica, ao mesmo tempo que também fizesse o processo de escuta da história do outro. Laços de amizade foram criados entre os envolvidos, levando-os a aumentar o sentimento de pertença ao PACCE, possibilitando assim, um clima mais propício para aplicação dos pilares da aprendizagem cooperativa. Durante esse momento pude presenciar momentos de emoção. A empatia gerada por essa prática é algo muito mágico.

Pela revisão da literatura, alcançou-se o objetivo geral deste estudo, que foi o de investigar, com abordagem etnográfica, se é inovadora a prática pedagógica da aprendizagem cooperativa, exercida por grupos de alunos, fora das salas de aula da Universidade Federal do Ceará – UFC, Campus do Pici, visando à construção do conhecimento.

Quanto aos objetivos específicos desta dissertação, os mesmos foram respondidos de acordo com o que nos propomos, pois: 1) conceituamos e conseguimos entender o

surgimento da autonomia estudantil através da aprendizagem cooperativa; 2) compreendemos que o protagonismo juvenil é algo que acontece dentro do PACCE; 3) identificamos através das falas dos alunos-bolsistas que, existe sim, comprometimento das equipes de estudo diante do aprendizado seja ele individual e/ou coletivo; e, por último, o item 4) que fez com que identificássemos um impacto inovador produzido na aquisição do conhecimento com a prática da aprendizagem cooperativa fora da sala de aula tradicional.

Nossa pesquisa foi de âmbito qualitativo, na qual a metodologia empregada foi a de uma abordagem etnográfica, ao mesmo tempo em que foi possível trabalhar com alunos-bolsistas que estão inseridos no PACCE. Foram utilizados como processo de triangulação o referencial teórico, a observação participante e o uso de diário de bordo, além de colher falas acerca dos que esses discentes se sentem em desenvolver trabalhos na aprendizagem cooperativa.

Nosso estudo enveredou pelo conceito do que é a aprendizagem cooperativa, bem como abordou o processo histórico do PACCE no Ceará, ao mesmo tempo em que estivemos presente no ano de 2015, o que foi bastante positivo para que pudéssemos entender toda a dinâmica da aprendizagem cooperativa e o envolvimento dos alunos-bolsistas dentro do programa.

Acredito que a participação no ciclo completo da bolsa como observadora participante, deu-me uma visão macro do processo de aprendizagem cooperativa, alicerçado nos pilares do programa e vivenciada pelos alunos-bolsistas nas diversas oficinas, moldadas numa rotina de ensinamentos, onde a teoria e a prática estão intimamente interligadas, levando-os a se perceberem transformados, já que a uma visão de coletividade se fez presente em contraposição a uma ação individualista e competitiva dominante. Entendemos que o processo de aprendizagem cooperativa traz em seu interior um papel de solidariedade e de cooperação.

Os alunos-bolsistas sempre se prontificaram de maneira muito serena e com presteza a responderem minhas indagações. E isso fez um diferencial muito grande, pois me permitiu a entender toda a engrenagem da aprendizagem cooperativa através da visão dos participantes da pesquisa.

A pergunta central da nossa pesquisa foi: “A aprendizagem cooperativa fora da sala de aula constitui prática pedagógica inovadora na construção do conhecimento”?

Ao responder essa questão é necessário evidenciar que minha pesquisa desde seu primeiro momento não foi nada tranquila, já que tive sérios contratemplos para me ausentar por conta do meu trabalho, já descrito ao longo da dissertação. Ao mesmo tempo tive problemas familiares que tiveram grande peso para que meu estudo não fosse desenvolvido da forma como eu pretendia desde o começo.

Porém, mesmo tendo tido esses entraves, acredito que posso responder a pergunta acima, já que tudo o que foi vivido por mim no decorrer da pesquisa, posso afirmar que tudo foi bastante intenso e interessante. Pude comprovar que os alunos-bolsistas são extremamente engajados em uma aprendizagem cooperativa, pois cada um traz consigo uma característica de trabalhar o coletivo, onde todos podem contribuir de maneira a solucionar problemas.

Diante do exposto acima, acredito que estive diante de um processo de inovação pedagógica além da sala de aula tradicional, e que a veracidade em acreditar no programa é o que faz com que o mesmo seja disputado de forma ferrenha por alunos de toda universidade e cursos.

Percebo que o processo de construção de conhecimento nas células de aprendizagem é algo muito particular, podendo afirmar que essas particularidades acontecem, pois, à medida que o tempo passa, e é natural que as pessoas apresentem mudanças de comportamentos, atitudes, características etc., em função de vários aspectos sociais e culturais e isso acontece constantemente no PACCE.

Uma das características do ser humano é a de que todos nós estamos submetidos a um sistema de crenças. Criamos visões de mundo e são essas concepções de mundo que nos situam no mundo. Com a vivência da aprendizagem cooperativa percebi nos alunos-bolsistas um processo ativo de criação e recriação, no qual foi possível um crescimento cognitivo e bons resultados na aquisição de competências sociais.

Compreende-se que a forma de aprender se renova de geração em geração, isto é, um mesmo conceito pode ser aprendido por cada uma das gerações de maneira diferente. Em outras palavras, cada geração tem particularidades que refletem as tendências de como cada uma delas aprende. Uma vez que cada pessoa é resultado da sua história, questões como cultura, valores de família, educação, convivência com o outro entre outras coisas são aspectos que influenciam o comportamento de cada sujeito no processo de ensino e de aprendizagem e isso se faz presente com bastante ênfase nas falas dos alunos-bolsistas, já que os mesmos foram

influenciados de forma muito positiva não só no aspecto do protagonismo, como também nas dificuldades enfrentadas por eles e no que diz respeito à mudança e crescimento pessoal.

A experiência de participar da rotina dos bolsistas do PACCE foi muito gratificante. Aprender com eles sobre a aprendizagem cooperativa foi fascinante. Ao longo do ano vi o quanto eles cresceram. Muitos deles se destacaram pela desenvoltura social e pude perceber amizade sincera entre eles. O sentimento de pertença ao PACCE proporcionou um clima para serem autônomos e protagonistas. No início do programa eles contaram suas “antigas” histórias de vida e no decorrer do percurso, novas histórias foram sendo incorporadas em suas vidas. As transformações ocorridas se tornaram visíveis, levando-os a se tornarem mais maduros e mais preparados para o mundo lá fora.

Diante de tudo que vivi e senti, posso afirmar que a aprendizagem cooperativa realizada através do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) na Universidade Federal do Ceará (UFC) é um processo de inovação pedagógica, pois permite aos alunos-bolsistas construir sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, A. **Reindustrialização da Escola** – o multimédia e a reorganização do espaço escolar. Edições Colibri/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da U.N.I. Lisboa. 2010.
- ALMEIDA, M^a. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: PELLANDA, N. M^a. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; JÚNIOR, K. S. (orgs.). **Inclusão Digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ALVES, F. C. **Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas**. Instituto Politécnico de Viseu. Disponível em: www.ipv.pt/millennium/millennium29/30. Acesso em: 11.09.2018.
- ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales**. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.
- ANDRÉ, M. **Etnografia na prática escolar**. 18^a ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- ARENDS, R. **Aprender a Ensinar**. McGraw-Hill. 1995.
- ARRUDA, A. S. **Articulação ente Atividades Extraclasse e o currículo formal: a visão do aluno numa abordagem etnográfica**. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade da Madeira. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luiz Antonio Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. Ed. revisada e ampliada. 2011.
- BASTOS, J. A. de S. L. de A. O papel dos centros tecnológicos na formação de docentes e alunos e em sua vinculação com o setor produtivo. Trabalho apresentado no **IV Congresso de Educación Tecnológica de los Países del MERCOSUR**, Montivideo, 1996.
- BASTOS, P. **A aprendizagem cooperativa em alunos com dificuldades de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa. 2014.
- BENTO, A. V. A Escola em Tempo de Crise: Gerir ou Liderar? Gestão (Escolar) para Tempo de Magnificência e Liderança (Escolar) para Tempo de Crise. p. 30-42. In: BENTO, A. V. **A escola em tempo de crise: oportunidades e constrangimentos**. Edição Centro de Investigação em Educação – CIE – UMa. Universidade da Madeira-UMa. Funchal-PT. 2012.
- BESSA, N.; FONTAINE, A. M. **Cooperar para aprender: uma introdução a aprendizagem cooperativa**. ed. 1. Porto: ASA. 2002.
- BECKER, H. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.
- BRASIL. Resolução CNE/CES 1.304/2001, de 06 de novembro de 2001. Brasília-DF: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. 07.dez.2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília-DF. Maio/2000. p. 1-86.

_____. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRAUDRIT, A. Apprentissage coopératif et entraide à l'école. **Revue française de pédagogie**. nº 153, octobr-novembre-décembre. p. 121-149. 2005.

BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2018

CAMPBELL, D.T.; FISKE, D. W. Convergent and discriminant validation by the multitrait - multimethod matrix. **Psychological Bulletin**. 56. 1959. pp. 81-105.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede – A era da informação: economia, sociedade e cultura**. v.1, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COCHITO, M^a. I. G. S. **Cooperação e aprendizagem: educação intercultural**. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas – Acime. Portugal: Lisboa. Setembro/2004.

COX, J. W.; HASSARD, E. J. **Triangulation in Organizational Research: a Representation**. Organization, 12(1), p.109-1133, 2005.

CRESSWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DENZIN, N. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso. 2006.

DIB, C. **Caindo no Brasil: uma viagem pela diversidade da educação**. São Paulo: do Autor, 2014.

FINO, C. N. Pesquisar para mudar (a educação). Investigação e inovação (em educação). **V Colóquio CIE-UMa**. p. 1-16. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf. Acesso em; 10.07.2020.

_____. Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento. In: FINO, C. N. **Etnografia da Educação**. Funchal. Universidade da madeira – CIE – UMa, pp. 99-118. 2011.

FINO, C. N. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALIER, C.; VERÍSSIMO, N. (Orgs.). **Educação e Cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53. 2008a.

_____. Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). In: MENDONÇA, A.; BENTO, A. M^a. V. (Orgs.). **Educação em tempo de mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2008b.

_____. O futuro da escola do passado. In: SOUSA, J. M^a.; FINO, C. N. (Orgs.). **A escola sob suspeita**. Porto: ASA. 2007.

_____. Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. Funchal: FORUMa – **Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira**, 1, 2. 2001.

FINO, C. N.; SOUSA, J. M^a. As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**. 8 (10), p. 2051-2063. Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. Portugal. 2003.

FIRMIANO, E. P. **Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula**. Programa de Educação em Células Cooperativas – PRECE, 2011.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman; Artmed, 2009a.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009b.

_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2^a Ed. Porto Alegre, Bookman, 2004.

FONTES, A.; FREIXO, O. **Vigotsky e a aprendizagem cooperativa**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FREINET, C. **O método natural**. Lisboa/PT: Estampa, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L.; FREITAS, C. **Aprendizagem cooperativa**. Lisboa: Edições ASA. 2002.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. 4^a edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem – COEB 2013**. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis-SC. 2013. p. 1-18.

HARARI, Y. N. **Sapiens – uma breve história da humanidade**. Tradução Janaína Marcoantonio. 1. ed. Porto Alegre, RS: L & PM, 2015.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Aprender juntos e solos:** aprendizagem cooperativa, competitivo e individualista. Argentina: Aique Grupo Editor S.A. 1999.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. **A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades** – qual é a evidência de que funciona? *Change*, Jul/Aug 1998, vol. 30, Issue 4, p. 26. Disponível em: <https://www.andrews.edu/~freed/ppdfs/readings.pdf>. Acesso em 14.09.2018.

JONASSEN, D. H. **Computadores, ferramentas cognitivas.** Tradução: Ana Rosa Gonçalves, Sandra Fradão, Maria Francisca Soares. Portugal: Porto Editora, 2000.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAPASSADE, G. **As microssociologias.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **Aprendizagem Cooperativa na sala de aula:** um guia prático para o professor. Lisboa: LIDEL, 2009.

LUDOVINO, P. N. B. **A aprendizagem cooperativa:** uma metodologia a aplicar nas disciplinas de História e Geografia. Dissertação (Mestrado). Universidade do Port. Faculdade Letras. p. 1-85. Setembro/2012.

MACEDO, R. S. M. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** 2. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, R. S. M.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas antropológicas. Salvador, EDUFBA, 2009.

MARREIROS, A.; FONSECA, J.; CONBOY, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. **Revista da Educação.** Vol. X nº 2, 2001.

MENDONÇA, A. **O insucesso escolar:** políticas educativas e práticas sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira. Portugal: Edições Pedagogo. (Coleção: Educação e Formação). 2009.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete aprendizagem cooperativa. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/aprendizagem-cooperativa/>>. Acesso em: 24 de fev. 2020.

MORAN, J. M. Internet no ensino universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, n. 3. Ago. 1998.

NOVA APRENDIZAGEM. **Desenvolvimento Pessoal e Formação.** p. 1-2. Disponível em: http://www.rcc.gov.pt/novaaprendizagem/nl/Documents/Guia%20@prender_9.pdf. Acesso em: 08.08.2020.

OLIVEIRA, F. I. de, Por um homem melhor. **Revista Veja**. Páginas Amarelas. n. 441, São Paulo, p. 3,4 e 6, 16 de fevereiro de 1977.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Logo**: computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PEREIRA, J. E. **A Contribuição da Aprendizagem Cooperativa para o Desenvolvimento de Habilidades Pessoais e Sociais**. Disponível em: <http://heltonac.blogspot.com/2014/07/a-contribuicao-da-aprendizagem.html>. Acesso em: 19.09.2018.

PIAGET, J. **A Psicologia da inteligência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 12 imp. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

RICHARDSON, et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2007.

ROGERS, C. R. Uma maneira negligenciada de ser: a maneira empática. In: ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. L. (Org.). **A pessoa como centro**. São Paulo, EPU, ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

RÚDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa em ciências sociais**. 24. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. B. dos. **Saberes de uma prática inovadora**: investigação com egressos de um curso de licenciatura plena em matemática. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2005.

SCHEIBEL, M. R.; SILVEIRA, R. M.; RESENDE, L. M; JÚNIOR, G. S. Aprendizagem cooperativa: uma opção metodológica para se trabalhar as questões da Ciência e da Tecnologia nos cursos de formação de professores. **Anais do I Simpósio Nacional de ensino de Ciências e Tecnologia**. Universidade Tecnológica Federal do Panamá. 2009.

SENGE, P. Conduzindo organizações voltadas para o aprendizado: o destemido, o poderoso e o invisível. In.: HESSEMEIN, F. GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. (Orgs.). **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, p. 121-125. 1996.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVEIRA, L. M. da; SANTOS, J. L. S.; HANSEN, P. B. Coopetição e Inovação: uma análise das publicações científicas na base web of Science. **Revista Gestão e Planejamento**. Salvador-BA, v. 19, p. 78-95, jan./dez. 2018.

SOUSA, J. M^a.; FINO, C. N. (Orgs.). **A Escola Sob Suspeita**: Projeto Aprender e Ensinar em Equipe. 1^a Ed. Porto: Edições ASA. 2007.

SOUSA, J. M^a.; FINO, C. N. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educativo. In: **Actas do VI Congresso Galaico-português de Psicopedagogia**. Volume I. p. 371-381. Braga: Universidade do Minho, 2001.

SOUZA JR, M. de **Navegando no mar sem fim de aprendizagem na terceira idade**: uma investigação acerca do uso das TIC e da inovação pedagógica. Tese (Doutorado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica). Universidade da Madeira-UMa. Funchal-PT. 2019.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TOFFLER, A. **O Choque do Futuro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1970.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação. In: **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. 1^a Ed., campinas, NED – Unicamp, 1993.

VALENTE, J. A (Org.). **Computadores na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED – UNICAMP, 1999.

VALENTE, J. A (Org.). **Liberando a mente**: computadores na educação especial. Campinas: NIED - UNICAMP, 1991.

VEIRA, H. R. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem entre articuladores de células do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis da Universidade Federal do Ceará**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza-CE. 2015.

VIÉGAS, L. de S. **Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação**. Diálogos Possíveis. Janeiro/Junho. p. 102-123. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A imaginação e a arte na infância**. México: Hispánicas, 1987.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes. 2007.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70. 1986.

WOODS, P. **Inside Schools Ethnography in educational research**. Taylor & Francis e-Library, 2005.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional, Porto Alegre: Artmed. 2004.

ZAPPELLINI, M. B.; FEUERSCHÜTTE, S. G. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, vol. 16, núm. 2, abril junho, p. 241-273. 2015.

ANEXOS

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - PROGRAD
COORDENADORIA DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM COOPERATIVA/COFAC
PROGRAMA DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA EM CÉLULAS ESTUDANTIS - PACCE

Declaração

Declaramos, para os devidos fins que, deferimos o pedido expresso de **MARIA DO SOCORRO FURTADO SILVA**, mestranda da Universidade da Madeira / Portugal, para realizar sua pesquisa de campo do tipo observação participante, como objeto de seu Projeto de Dissertação sobre Inovação Pedagógica, junto aos articuladores de células do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis – PACCE, desta Universidade.

Fortaleza, 09 de Abril de 2015.

Prof.^a Tereza Cristina Batista de Lima
 Coordenadora da COFAC

Prof.^a Tereza Cristina Batista de Lima
 Coord. Geral de Desempenho e Inovação Acadêmica
 Diretoria Executiva – E-03/04

Campus Universidade do Pici - Bloco 106
 CEP 60.455-760 - Pici, Fortaleza - CE
 Fone (085) 3366.3444 / Fax (085) pacce@prograd.ufc.br

ANEXO B – CONVITE PARA AVALIAR OS ENCONTROS UNIVERISTÁRIOS PACCE

[Imprimir](#)<https://br-mg6.mail.yahoo.com/neo/launch?.rand=3k3bj0nq14s1#7...>

Assunto: CONVITE PARA AVALIAR OS ENCONTROS UNIVERSITARIOS PACCE

De: Juan Bustamante (juan@prograd.ufc.br)

Para: socorro_furtado@yahoo.com.br;

Data: Quinta-feira, 19 de Novembro de 2015 23:58

Socorro,

olá, o hermany me disse que voce pode participar dos nossos encontros que acontecerá no campus do pici , no predio do ICA , nos dias 25 e 26, manha e tarde...

Preciso que vc me diga quais horarios pode e dia. Ele falou que vc pode pela manha. Me confirme preciso nome completo, cpf , dados academicos da graduação, mestranda em , fone.

Fico no aguardo o quanto antes puder.

grato,

juan

--

JUAN BUSTAMANTE

PACCE - COFAC - PROGRAD - UFC

85 - 3366-9444

ANEXO C – EDITAL Nº 034/2014 – PROGRAD/UFC



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM COOPERATIVA (COFAC)
PROGRAMA DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA EM CÉLULAS ESTUDANTIS - PACCE

EDITAL Nº 034/2014 – PROGRAD/UFC

Como política de incentivo à graduação, a PROGRAD/UFC torna público o processo de renovação e seleção de novos bolsistas que atuarão junto ao Programa Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis – PACCE, nos *campi* de Fortaleza, Quixadá e Sobral.

1 DOS OBJETIVOS

1.1 Objetivos Gerais

- 1.1.1 Contribuir para o aumento da taxa de conclusão dos cursos de graduação;
- 1.1.2 Viabilizar a formação de capital social a partir do capital intelectual discente da UFC;
- 1.1.3 Promover sinergia entre cursos e unidades acadêmicas da UFC;
- 1.1.4 Formar profissionais competentes, proativos e habilitados para o trabalho em equipe.

1.2 Objetivos Específicos

- 1.2.1 Possibilitar rendimento acadêmico satisfatório e aprovação em disciplinas da graduação;
- 1.2.2 Viabilizar interação positiva e construção de relacionamento entre os estudantes;
- 1.2.3 Incentivar o encorajamento mútuo entre os estudantes no enfrentamento de problemas acadêmicos e/ou extra acadêmicos;
- 1.2.4 Viabilizar maior integração dos estudantes ao ambiente acadêmico, gerando aumento no sentimento de pertencimento à UFC;
- 1.2.5 Formar estudantes proativos, agindo com protagonismo e com autonomia para a aprendizagem;
- 1.2.6 Fomentar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes para elaborar e executar grupos de estudos em células, trabalhos em equipes e projetos.

2 DAS CATEGORIAS DE BOLSISTAS E SUAS ATRIBUIÇÕES

2.1 Articuladores de Células e de Projetos – Novatos e Veteranos

- 2.1.1 Dedicar quatro horas semanais para organizar e facilitar grupos de estudo e/ou projetos com outros estudantes da UFC;
- 2.1.2 Dedicar oito horas semanais as atividades formativas em aprendizagem cooperativa.

2.2 Facilitadores de Formação para Articuladores de Células e de Projetos - Veteranos

- 2.2.1 Planejar, juntamente com a coordenação, as atividades formativas ofertadas aos articuladores e executá-las semanalmente;





UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM COOPERATIVA (COFAC)
PROGRAMA DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA EM CÉLULAS ESTUDANTIS - PACCE

EDITAL Nº 034/2014 – PROGRAD/UFC

Como política de incentivo à graduação, a PROGRAD/UFC torna público o processo de renovação e seleção de novos bolsistas que atuarão junto ao Programa Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis – PACCE, nos *campi* de Fortaleza, Quixadá e Sobral.

1 DOS OBJETIVOS

1.1 Objetivos Gerais

- 1.1.1 Contribuir para o aumento da taxa de conclusão dos cursos de graduação;
- 1.1.2 Viabilizar a formação de capital social a partir do capital intelectual discente da UFC;
- 1.1.3 Promover sinergia entre cursos e unidades acadêmicas da UFC;
- 1.1.4 Formar profissionais competentes, proativos e habilitados para o trabalho em equipe.

1.2 Objetivos Específicos

- 1.2.1 Possibilitar rendimento acadêmico satisfatório e aprovação em disciplinas da graduação;
- 1.2.2 Viabilizar interação positiva e construção de relacionamento entre os estudantes;
- 1.2.3 Incentivar o encorajamento mútuo entre os estudantes no enfrentamento de problemas acadêmicos e/ou extra acadêmicos;
- 1.2.4 Viabilizar maior integração dos estudantes ao ambiente acadêmico, gerando aumento no sentimento de pertencimento à UFC;
- 1.2.5 Formar estudantes proativos, agindo com protagonismo e com autonomia para a aprendizagem;
- 1.2.6 Fomentar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes para elaborar e executar grupos de estudos em células, trabalhos em equipes e projetos.

2 DAS CATEGORIAS DE BOLSISTAS E SUAS ATRIBUIÇÕES

2.1 Articuladores de Células e de Projetos – Novatos e Veteranos

- 2.1.1 Dedicar quatro horas semanais para organizar e facilitar grupos de estudo e/ou projetos com outros estudantes da UFC;
- 2.1.2 Dedicar oito horas semanais as atividades formativas em aprendizagem cooperativa.

2.2 Facilitadores de Formação para Articuladores de Células e de Projetos - Veteranos

- 2.2.1 Planejar, juntamente com a coordenação, as atividades formativas ofertadas aos articuladores e executá-las semanalmente;



- 2.2.2 Planejar avaliações formativas a serem aplicadas nos grupos de formação;
- 2.2.3 Reunir-se semanalmente com a coordenação;
- 2.2.4 Apresentar à coordenação, semanalmente, ata das reuniões realizadas pela equipe.
- 2.3 Equipes de Apoio ao Programa (Apoio Técnico, Apoio interno, Apoio à Célula, Avaliação, Comunicação, Interação) - Veteranos**
- 2.3.1 Planejar e executar as atividades a serem desenvolvidas por sua comissão;
- 2.3.2 Reunir-se, quinzenalmente, com a coordenação;
- 2.3.3 Apresentar à coordenação, semanalmente, ata das reuniões realizadas pela equipe.
- 2.3.4 A critério da coordenação, outras comissões podem ser criadas para atender às demandas de acompanhamento do Programa.
- 2.4 Docência em Aprendizagem Cooperativa e Articulação Universidade/Educação Básica - Veteranos e Novatos**
- 2.4.1 Docência em Aprendizagem Cooperativa
- 2.4.1.1 Reunir-se mensalmente com a coordenação;
- 2.4.1.2 Elaborar e desenvolver atividades pedagógicas usando a metodologia da aprendizagem cooperativa em sala de aula;
- 2.4.2 Articulação UFC/Educação Básica – Projeto Eu Curto a Universidade
- 2.4.2.1 Participar de projetos e ações para estimular estudantes das escolas públicas a ingressarem na Universidade;
- 2.4.2.2 Participar do curso de formação para facilitadores em Aprendizagem Cooperativa na Educação Básica;
- 2.4.2.3 Facilitar oficinas de Aprendizagem Cooperativa para formação de células cooperativas na Educação Básica para estudantes de escolas públicas;
- 2.5 PRECE**
- 2.5.1 Reunir-se mensalmente com a coordenação;
- 2.5.2 Participar de atividades de formação organizadas pelo/a coordenador/a do PRECE;
- 2.5.3 Participar de atividades de extensão nas Escolas Populares Cooperativas do PRECE usando a metodologia da aprendizagem cooperativa;
- 2.6 Atividades comuns a todos os bolsistas**
- 2.6.1 Apresentar o planejamento de suas atividades individual ou por equipe;
- 2.6.2 Apresentar relatórios semanais de suas atividades;
- 2.6.3 Participar das reuniões gerais organizadas pela coordenação;
- 2.6.4 Participar de outros projetos e eventos desenvolvidos pelo programa e pela UFC;
- 2.6.5 Apresentar trabalhos relativos à sua participação no Programa durante os Encontros Universitários da UFC;
- 2.6.6 Apresentar Relato de Experiência a cada semestre.

3 DA NATUREZA DA BOLSA

- 3.1 A bolsa terá um valor mensal de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), com vigência de março a dezembro de 2015 com carga horária semanal de 12h.
- 3.1.1 - Parágrafo Único. Havendo demanda de suporte para o processo seletivo 2016, poderá haver prorrogação de bolsas para janeiro e fevereiro de 2016, para bolsistas veteranos, na quantidade definida de acordo com a necessidade.



4 DAS VAGAS OFERTADAS

- 4.1 Serão ofertadas até 250 (duzentas e cinquenta) vagas distribuídas por *campus* e função, de acordo com a tabela a seguir:

Função	CAMPI DE FORTALEZA		DEMAIS CAMPI (RENOVAÇÃO E NOVAS BOLSAS)		Totais
	Renovação	Novas Bolsas	Sobral	Quixadá	
Articuladores de Células	10	120	15	10	155
Equipes de Apoio	40	-	-	-	40
Facilitadores de Aprendizagem Cooperativa em Sala de Aula (Docência em Aprendizagem Cooperativa – licenciatura)	20	5	-	-	25
Articuladores Universidade e Educação básica	10	5	-	-	15
PRECE	10	5			15
TOTAIS	90	135	15	10	250

- 4.2 As vagas destinadas a renovação poderão ser remanejadas conforme a necessidade do Programa;

5 DOS CRITÉRIOS GERAIS PARA INSCRIÇÃO

- 5.1 Estar regularmente matriculado(a) em um Curso de Graduação da UFC;
- 5.2 Estar disposto(a) a desenvolver sua autonomia para a aprendizagem;
- 5.3 Ter 12 (doze) horas disponíveis para a bolsa em turnos de quatro horas consecutivas:
 - 5.3.1 Para articuladores novatos, veteranos e equipes de apoio: de 8h às 12h, 14h às 18h e/ou de 18h às 22h de segunda a sexta e sábado (8 às 12h);
 - 5.3.2 Para o Projeto “Eu Curto a Universidade”: de 8h às 12h e/ou 14 às 18h e sábado (8 às 12h);
 - 5.3.3 Para Docência em Aprendizagem Cooperativa: três turnos de segunda à sexta (de 8h às 12h e 14 às 18h);
- 5.4 Não exercer qualquer outra atividade remunerada, inclusive estágio remunerado dentro ou fora da Universidade;
- 5.5 Não ter concluído ou estar cursando outra graduação;
- 5.6 Os candidatos novatos no programa não podem ter integralizado mais de 75% dos créditos até o final do semestre letivo 2014.2, exceto os estudantes que concorrerem à Docência em Aprendizagem Cooperativa e à Articulação UFC/Educação Básica;
- 5.7 Os candidatos novatos não poderão concorrer a Equipes de Apoio.

6 DA INSCRIÇÃO

6.1 Solicitação



- 6.1.1 O processo de solicitação de inscrição será admitido exclusivamente via internet, no endereço eletrônico <http://www.prograd.ufc.br>; ou no *blog* da Aprendizagem Cooperativa <http://www.pacceufc.blogspot.com.br>;
- 6.1.2 Os **candidatos dos campi de Fortaleza e interior** deverão preencher e enviar o formulário eletrônico de inscrição nos dias e horários de acordo com as categorias abaixo:
 - 6.1.2.1 **Renovação de bolsa** (veteranos) e inscrição de novatos para as funções de Docência em Aprendizagem Cooperativa e Articulação UFC/Educação Básica - no período de 08h do dia 01 de dezembro de 2014, até as 23h59 do dia 11 de dezembro de 2014;
 - 6.1.2.2 Inscrição de **novatos para a função de Articulador de Células** – no período de 08h do dia 15 de dezembro de 2014, até as 23h59 do dia 25 de janeiro de 2015.
 - 6.1.2.3 Os **candidatos dos campi de Quixadá e de Sobral** deverão preencher e enviar o formulário eletrônico de inscrição nas mesmas datas e horários da inscrição de novatos dos **campi** de Fortaleza;
- 6.1.3 Os candidatos à renovação de bolsa dos **campi** de Fortaleza poderão concorrer ao preenchimento de vagas em até duas funções, desde que indique no preenchimento do formulário de inscrição tal intenção;
- 6.1.4 Em caso de retificação dos dados, será permitido aos candidatos preencherem novamente o formulário de inscrição, desde que efetivado dentro do respectivo prazo. Nesses casos, será considerada como válida a última inscrição realizada;
- 6.1.5 O PACCE não se responsabilizará por solicitação de inscrição não recebida por motivos de ordem técnica dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento de linhas de comunicação ou outros fatores adversos que impossibilitem a transferência de dados;
- 6.1.6 Não serão aceitas solicitações de inscrição extemporâneas ou em desacordo com as normas deste Edital.

6.2 Confirmação de Inscrição

- 6.2.1 Após o envio do formulário de inscrição os candidatos receberão *e-mail* de confirmação no prazo de até três dias úteis. Em caso de não recebimento, os candidatos deverão entrar em contato com o PACCE, por meio do *e-mail* pacce.monitoria@prograd.ufc.br;

6.3 Documentação

- 6.3.1 Após o envio dos dados do Formulário Eletrônico de Solicitação de Inscrição, os candidatos dos **campi** de Fortaleza, de Quixadá e de Sobral deverão enviar para o *e-mail* pacce.monitoria@prograd.ufc.br, até 26 de janeiro de 2015, seu histórico acadêmico atualizado com o rendimento do semestre 2014.2 ou comprovante de matrícula no caso dos estudantes recém-ingressos.

7 DO PROCESSO DE SELEÇÃO E SEUS CRITÉRIOS

7.1 Seleção para renovação de bolsas dos **campi** de Fortaleza, Quixadá e Sobral

- 7.1.1 A seleção dos **candidatos à renovação** (veteranos) de bolsas dos **campi** de Fortaleza, Quixadá e Sobral se realizará em três etapas:



- 7.1.1.1 **1ª Etapa** – Análise do desempenho dos candidatos em 2014 no Programa e em suas atividades acadêmicas;
- 7.1.1.2 **2ª Etapa** – Apresentação oral de um projeto de atuação para os candidatos a Articuladores de Células e Projetos e Equipes de Apoio – Os aprovados para esta etapa deverão entrar em contato com o PACCE, conforme previsto no item 8 (oito) deste edital, para agendar o dia e horário da sua apresentação que deverá ter duração de até 10 minutos para a defesa e 5 minutos de arguição. Os assuntos abordados nas apresentações serão definidos de acordo com a função a ser desempenhada pelo candidato como primeira opção; entrevista para os candidatos à Docência em Aprendizagem Cooperativa; atividade coletiva sobre o Projeto “Eu Curto a Universidade” para os candidatos à Articulação UFC e Educação Básica;
- 7.1.1.3 **3ª Etapa** – Apenas para os candidatos à Articulador de Células e Projetos e Equipes de Apoio. Planejamento e execução do processo seletivo dos bolsistas novatos. Nessa etapa serão observados os critérios de frequência, pontualidade, envolvimento e compromisso com as atividades do processo seletivo.
- 7.2 Critérios para renovação de bolsas dos campi de Fortaleza, Quixadá e Sobral**
- 7.2.1 Articulador de Células e Projetos e Equipes de Apoio**
- 7.2.1.1 Desempenho nas atividades desenvolvidas ao longo do ano de 2014 no Programa;
- 7.2.1.2 Interesse demonstrado em concluir seu curso de graduação e desempenho acadêmico;
- 7.2.1.3 Adequação dos seus horários disponíveis com a agenda de atividades propostas pelo programa;
- 7.2.1.4 Competência específica para atuar nos projetos a que estão se candidatando.
- 7.2.2 Articulação UFC/Educação Básica**
- 7.2.2.1 Capacidade de expressão verbal;
- 7.2.2.2 Experiência de participação em atividades coletivas
- 7.2.2.3 Envolvimento com a vida universitária;
- 7.2.2.4 Disponibilidade de tempo;
- 7.2.2.5 Conhecimento sobre o Projeto “Eu Curto a Universidade”.
- 7.2.3 Docência em Aprendizagem Cooperativa**
- 7.2.3.1 Interesse pela prática docente;
- 7.2.3.2 Habilidade para ser facilitador de aprendizagem;
- 7.2.3.3 Conhecimento e/ou experiência sobre aprendizagem cooperativa (atividades coletivas);
- 7.2.3.4 Disponibilidade de tempo.
- 7.3 Seleção para bolsistas novatos dos campi de Fortaleza, Quixadá e Sobral**
- A seleção dos candidatos a novos bolsistas dos campi de Fortaleza realizar-se-á em duas etapas:
- 7.3.1 Articulador de Célula e Projetos**
- 7.3.1.1 **1ª Etapa** – Análise de documentação (formulário de inscrição enviado e histórico acadêmico);



- 7.3.1.2 **2ª Etapa** – Participação na semana (completa) de formação e seleção para os candidatos do *campus* de Fortaleza e, nos *campi* de Quixadá e Sobral participação em processo de formação e seleção com duração de dois dias conforme item 8.
- 7.3.2 **Docência em Aprendizagem Cooperativa e Articulação UFC/Educação Básica**
- 7.3.2.1 **1ª Etapa** - Análise de documentação (formulário de inscrição enviado e histórico acadêmico);
- 7.3.2.2 **2ª Etapa** – Seleção específica de acordo com a função pretendida.
- 7.4 **Critérios para seleção de bolsistas novatos**
- 7.4.1 Competência interpessoal e habilidade para articular grupos de estudo;
- 7.4.2 Natureza, qualidade e viabilidade do projeto proposto;
- 7.4.3 Participação prévia em eventos do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis - PACCE na UFC;
- 7.4.4 Conhecimento sobre o programa;
- 7.4.5 Experiência de participação comunitária (associação, igreja, projetos, grupos de estudo etc.);
- 7.4.6 Adequação e relevância do memorial escrito à proposta do programa;
- 7.4.7 Situação do curso do estudante (Estudantes de cursos com alta evasão e que apresentem maior índice de reprovação terão prioridade).

8 DO CRONOGRAMA

ATIVIDADES	DATA
Lançamento do Edital	13/11/2014
VETERANOS – (Articulador de Células e Projetos e Equipes de Apoio) Seleção para renovação de bolsas dos <i>campi</i> de Fortaleza, Quixadá e Sobral	
Inscrição dos candidatos	01 a 11/12/2014
1ª etapa (análise do desempenho em 2014)	15 a 19/12/2014
2ª etapa (agendamento de horários para apresentação oral de projetos) online	22 e 23/12/2014
2ª. etapa (Divulgação de horários para apresentação oral de projetos pacceufc.blogspot.com.br)	05/01/2015
3ª etapa (planejamento do processo seletivo dos novos bolsistas)	02 e 03/02/2015 (08h às 12h e 14h às 18h)
3ª etapa (execução do processo seletivo dos novos bolsistas) Fortaleza	05, 06, 11, 12 e 13/02/2015 (08h às 12h e 14h às 18h)
3ª etapa (execução do processo seletivo dos novos bolsistas) Quixadá e Sobral	24 e 25/02/2015
2ª etapa (apresentação oral de projetos)	23 a 25/02/2015
Divulgação do resultado FINAL (site da PROGRAD e pacceufc.blogspot.com.br)	27/02/2015
Docência em Aprendizagem Cooperativa e Articulação UFC/Educação Básica - Seleção para novatos e veteranos dos <i>campi</i> de Fortaleza	
Inscrição dos candidatos	01 a 11/12/2014
2ª etapa - agendamento de horários para entrevista	22 e 23/12/2014
2ª etapa - entrevista	05 a 09/01/2015
3ª etapa - planejamento do processo seletivo dos novos bolsistas – somente veteranos	02 e 03/02/2015 (08h às 12h e 14h às 18h)



3ª etapa - execução do processo seletivo dos novos bolsistas	05, 06, 11, 12 e 13/02/2015 (08h às 12h e 14h às 18h)
Divulgação do resultado FINAL (site da PROGRAD e pacceufc.blogspot.com.br)	27/02/2015
NOVATOS - Seleção para bolsistas novatos dos campi de Fortaleza, Quixadá e Sobral – Articulador de Células e Projetos	
Inscrição dos candidatos	15/12/2014 a 25/01/2015
1ª etapa (análise da documentação)	26 e 27/01/2015
Divulgação do resultado da 1ª etapa (site da PROGRAD)	29/01/2015
2ª etapa (curso de formação e seleção)	05, 06, 11, 12 e 13/02/2015 (08h às 12h e 14h às 18h)
Divulgação do resultado FINAL (site da PROGRAD e pacceufc.blogspot.com.br)	27/02/2015
Efetivação da bolsa (assinatura do termo de compromisso <i>Campi de Fortaleza, Quixadá e Sobral</i>)	07/03/2015

9 DA ELIMINAÇÃO

- 9.1 Será eliminado do processo seletivo o candidato que:
- 9.1.1 Apresentar inscrição fora dos critérios estabelecidos no item 5 deste edital ou não entregar a documentação necessária solicitada até a data limite para inscrição;
 - 9.1.2 Faltar à avaliação de conhecimentos (somente para candidatos à renovação);
 - 9.1.3 Faltar à apresentação oral do projeto;
 - 9.1.4 Faltar em qualquer um dos dias do curso de formação e seleção, sem apresentar justificativa por escrito (em formulário próprio) até o fim do mesmo;
 - 9.1.5 Chegar mais de 20 (vinte) minutos atrasado em 2 (dois) dos dias do curso de formação e seleção, sem apresentar justificativa por escrito (em formulário próprio) até o fim do mesmo;
 - 9.1.6 Faltar à reunião de assinatura do termo de compromisso, sem apresentar justificativa por escrito (em formulário próprio) até 2 (dois) dias úteis após a realização da mesma.

10 DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

- 10.1 Os candidatos que participarem de todo o processo seletivo, mas que não forem selecionados como bolsistas poderão participar do Programa na categoria de bolsistas voluntários, devendo, para isto, seguir as mesmas obrigações dos bolsistas remunerados. Esses irão compor uma lista de espera para preenchimento de futuras vagas ociosas, provenientes das eventuais desistências/desligamento de outros bolsistas ao longo do ano de 2014;
- 10.2 Durante a vigência da bolsa, o estudante não poderá acumular outra modalidade de bolsa, ter qualquer atividade remunerada ou desenvolver atividades não remuneradas que, comprovadamente, comprometam seu desempenho no Programa;
- 10.3 Será desligado do programa o bolsista que:
 - 10.3.1 Faltar às atividades obrigatórias e não repuser em, no máximo, 30 dias subsequentes;
 - 10.3.2 Não esteja desenvolvendo suas atividades à contento dentro de sua função no Programa; ou
 - 10.3.3 Entrar em desacordo com a conduta do bolsista prevista no termo de compromisso.



- 10.4 Os casos omissos neste edital serão analisados e julgados pela Coordenação do Programa Aprendizagem Cooperativa e pela Pró-Reitoria de Graduação da UFC.

Fortaleza, 13 de novembro de 2014.



Prof. Custódio Luis Silva de Almeida
Pró-Reitor de Graduação da UFC

Prof. Cláudio de Albuquerque Marques
Coordenador Geral de Programas Acadêmicos
no exercício da Pró-Reitoria de Graduação

ANEXO D – FICHA DE AVALIAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
VII ENCONTRO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA
Ficha de Avaliação – Apresentação Oral - 2015

Título do Trabalho:	
Autores:	
Avaliador:	
Dia: 25 26	Turno: Manhã Tarde
Conceitos: Excelente [5]; Bom [4]; Regular [3]; Insuficiente [2]; Não se aplica [1]	
Critérios	Conceito
Introdução adequada, fundamentando pergunta de partida	
Coerência dos objetivos	
Metodologia (clareza, adequação e reprodutibilidade)	
Resultados (forma de apresentação e discussão)	
Conclusão (Coerência com os resultados obtidos)	
Relevância para o desenvolvimento científico, tecnológico ou de inovação do país	
Elaboração da apresentação audiovisual (coerência, construção gramatical e ortografia)	
Qualidade dos recursos audiovisuais	
Apresentação oral (clareza, objetividade e segurança)	
Domínio do assunto durante os questionamentos	
Conceitos: Concordo totalmente [5]; Concordo [4]; Indiferente [3]; Discordo [2]; Discordo totalmente [1];	
Critérios	Conceito
Proporciona inovação à prática docente na UFC (processo pedagógico novo ou significativamente melhorado)	
Possibilita a reflexão em torno de questões concretas da realidade	
Utiliza recursos didáticos alternativos à aula expositiva	
Envolve uma perspectiva trans ou multidisciplinar	
Estimula a expressão de novas ideias e atitudes do aluno	
Apresenta potencial de aplicabilidade em outros contextos acadêmicos	
Você recomendaria este trabalho para apresentação em outros eventos?	
Sim Não	
Se sim, justifique:	
Assinatura	

ANEXO E – LISTA DE CRITÉRIOS

PACCE Processo Seletivo 2015 ANEXO 01		 APRENDIZAGEM COOPERATIVA UFC - PACCE
LISTA DE CRITÉRIOS:		
1	Valor do IRA (Índice de Rendimento Acadêmico) alto;	
2	Ter participado do PRECE;	
3	Ser recém-ingresso na UFC;	
4	Ter participado de célula de estudo anteriormente de algum bolsista do PACCE;	
5	Ter participado de todos os dias da seleção;	
6	Ter sido pontual em todos os dias de seleção;	
7	Não ter usado celular durante a realização das oficinas;	
8	Ter 12h semanais disponíveis em 3 turnos de 4 horas;	
9	Ter conseguido conhecer novas pessoas durante a seleção;	
10	Ter conhecimento sobre projeto;	
11	Já ter participado de algum grupo de estudo na Igreja, colégio, ONG etc.;	
12	Não ter reprovações;	
13	Ter bastante conhecimento sobre a área que quer realizar a célula;	
14	Ter participado de PET, PIBID, PIBIC, Iniciação acadêmica ou alguma outra bolsa;	
15	O seu curso ter alto índice de evasão.	

APÊNDICE

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

ILMA, SRA. PROFA. COORDENADORA TEREZA CRISTINA
BATISTA DE LIMA DA COORDENADORIA DE FORMAÇÃO E
APRENDIZAGEM COOPERATIVA - COFAC

MARIA DO SOCORRO FURTADO SILVA, RG Nº 931346 SSP-CE,
CPF Nº 163.698.233-68, residente na Rua Jaime Benévolo, nº 351,
apartamento 202, Centro, Fortaleza/CE, fones (85) 3221-4125, (85) 8802-
4806 e (85) 9600-8667, solicita a V.Sª. autorização para fazer pesquisa de
campo, tipo observação participante, objeto do Projeto de Dissertação
(cópia em anexo) do Mestrado em Ciências da Educação - Inovação
Pedagógica, da Universidade da Madeira - Portugal, nas dependências da
Universidade Federal do Ceará - UFC - Campus do Pici, na cidade de
Fortaleza, tendo como sujeitos da investigação alunos de células de estudo
cooperativas formadas no ano em curso.

Fortaleza, 08 de abril de 2015.

N. Termos

P. Deferimento

Maria do Socorro Furtado Silva
Maria do Socorro Furtado Silva

APÊNDICE B - DIÁRIO DE BORDO

DIÁRIO DE BORDO

Quando ainda procurava um tema para meu projeto de dissertação, navegando na internet, uma reportagem me chamou atenção, cuja narrativa era sobre a realidade de do ensino da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Barbosa, situada na cidade de Pentecoste, estado do Ceará, que ganhou notoriedade no meio educacional, por ter implantado um tipo de educação nos moldes da metodologia intitulada "Aprendizagem Cooperativa". Pentecoste foi, portanto, a primeira cidade cearense a adotar a prática quotidiana baseada nessa nova forma de aprender.

Continuei navegando na internet, aprofundando-me nesse assunto, fazendo leitura de reportagens e também buscando mais informações em "sites" relacionados a esse assunto. Foi quando li outra reportagem do Jornal "Tribuna do Ceará", intitulada "Por meio da aprendizagem cooperativa, professor muda a vida de jovens do Ceará", que contava a história de vida de um professor, Manoel Andrade Neto, que iria influenciar a escolha do tema do meu projeto de dissertação.

Nascido em Pentecoste, cidade do sertão do estado do Ceará, o professor Manoel Andrade Neto é filho de agricultores, sem histórico de pessoas estudadas na família. Aos nove anos foi morar em Fortaleza com sua avó para poder estudar.

Conta a reportagem que, em 1976, um amigo do professor Manoel Andrade Neto convidou-o para compor um grupo de estudo, no qual cada um dos componentes ficaria com a responsabilidade de ensinar uma deter-

minada motivação. O grupo foi formado e, com a evolução dos estudos em equipe, nasceu o desejo de prestar vestibular ao ensino superior. Daí, ele sonhou com a Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo aprovado no vestibular do Curso de Química. Era o primeiro membro da família a ir para a universidade, uma realização com a qual nenhum de seus familiares jamais ousara sonhar. Absorveu, então, o magistério e fez dele uma missão de vida para melhorar a aprendizagem em vários ambientes educacionais, inclusive a universidade.

Já formado, em 1994, em uma de suas visitas a sua terra natal, aquela ideia um dia proposta por um amigo, ressurgiu. Vendo jovens com pouca escolaridade e sem perspectivas de vida, resolveu montar um grupo de estudos em Pentecoste. Sete jovens, a despeito de todo o tipo de dificuldade, acreditaram na proposta e começaram a se reunir para estudar numa casa de farinha abandonada na localidade de Cipó, situada no sertão nordestino do estado do Ceará. Vale ressaltar que, àquela época, não havia escolas de ensino médio na cidade, somente em Fortaleza. Os sete jovens passaram a estudar, ajudando-se mutuamente, sob a orientação do professor Manoel que colaborava na aprendizagem, inclusive levando material de estudo nos finais de semana quando retornava à cidade natal.

Na medida em que se sentiam preparados, os sete jovens foram concluindo o ensino fundamental, seguido do ensino médio. Essa experiência informal culminou com a aprovação no vestibular da Universidade Federal do Ceará de seis dos sete jovens.

Atrairidos pelo sucesso desses jovens, outros grupos de estudo foram formados e venceram igualmente suas dificuldades de aprendizagem, recorrendo à cooperação

mútua. Esse exemplo incomum, acontecido no semiárido nordestino com jovens muito pobres e quase sem estudo formal, que por meio da solidariedade e cooperação entre si, estudaram e conseguiram a vitória coletiva do grupo, mostrou a efetividade da aprendizagem por meio da cooperação, sendo esse modelo levado a outros locais, inclusive para a própria Universidade Federal do Ceará (UFC).

Assim, o assunto pesquisado foi transformado em tema para meu projeto de dissertação, enviado para análise pelo corpo docente da Universidade da Madeira - UMa e, depois de aprovado em outubro de 2014, comecei os preparativos formais para acompanhar um caso de aprendizagem cooperativa fora da sala de aula, nos campus da Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza-CE, onde se deu minha pesquisa.

Após regressar de Funchal, em outubro de 2014, comecei a tomar providência em busca de ter acesso às dependências da Universidade Federal do Ceará e iniciar minha pesquisa. Compareci à referida universidade e dirigi-me ao local onde se desenvolve o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE), onde fui recebida pelo servidor Juan de Dios Bustamante Júnior, que me atendeu e, mesmo tendo chegado num momento de grande correria no PACCE, teve uma atenção especial, uma vez que me orientou como deveria proceder para atingir meu intento. Minha primeira providência foi marcar um horário para falar com o professor Hermany Rosa Vieira, coordenador do programa, para estabelecer as datas e honorários em que eu devia realizar minhas atividades de pesquisa.

14 DE NOVEMBRO DE 2014

No dia e hora marcados, 14 de novembro de 2014, compareci novamente ao PACCE para falar com o professor Hermany Rosa Vieira, pessoa extremamente carismática, que me ouviu e, na ocasião, apresentou meu projeto de dissertação, tendo se mostrado receptivo em aceitar-me nas dependências da universidade para realizar minha pesquisa.

O professor Hermany Rosa Vieira coordena administrativamente, assim como a área pedagógica, e atua diretamente na execução do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE), atuando em tempo integral com os bolsistas, participando de todos os eventos do programa, tendo a professora Teniza Cristina Batista de Lima como coordenadora da Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC).

Na sequência, ele resumiu o funcionamento do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE), falando em linhas gerais, e disse que o ano letivo de 2014 estava terminando e que, no próximo ano de 2015, haveria seleção para novos bolsistas.

Fiquei, a partir de então, atenta aos acontecimentos, aguardando informações sobre a seleção de novos bolsistas, que seria detalhada conforme edital da UFC.

5 DE DEZEMBRO DE 2014

Compareci ao PACCE e fui recebida pelo servidor Juan o qual estava cercado de alunos da universidade. Aguardei até que pudesse me atender, pois estava muito atarefado. Juan, então, sorridente, me informou com presteza que a seleção para bolsistas iria acontecer em fevereiro de 2015, cujas inscrições estavam

abertas no período compreendido entre o dia 1º a 11 de dezembro de 2014, para candidatas já bolsistas (veteranas), cujas vagas seriam destinadas às funções de Docência em Aprendizagem Cooperativa e Articulação UFC/Educação Básica. Havia também, no período compreendido entre o dia 15 de dezembro de 2014 a 25 de janeiro de 2015, inscrições para bolsistas novatos, sendo estas vagas destinadas à função de Articulador de Células. Tudo conforme Edital nº 034/2014 - PROGRAD/UFC, o qual pode ser visualizado no site da UFC.

Neste dia, compreendi quão corridos seriam os dias vindouros no PACCE devido à seleção para bolsistas. Tanto o professor Hermany como o servidor Juan estavam ocupadíssimos, mais do que de costume, para atender à demanda dos universitários interessados em participar do processo seletivo, bem como programar a organização do referido processo. Alunos entravam e saíam do PACCE, solicitando informações, resolvendo pendências e esclarecendo dúvidas, com a finalidade de se inscreverem para a seleção de bolsistas do PACCE.

9 DE JANEIRO DE 2015

Compareci na manhã do dia 9 de janeiro de 2015 à sede do PACCE no Campus do Pici, em Fortaleza, para obter mais informações sobre a seleção de bolsistas. Falei com o servidor Juan e ele me disponibilizou uma cópia do Edital nº 034/2014 - PROGRAD/UFC.

Conforme o referido edital, o processo seletivo

seria destinado à renovação de bolsas dos "campi" de Fortaleza, Quixadá e Sobral e seleção para bolsistas novatos dos "campi" de Fortaleza, Quixadá e Sobral.

Sempre atencioso, o servidor Juan ficou de me informar os dias, horários e local onde seria realizado o processo seletivo, fiquei sabendo, na ocasião, a confirmação de que a seleção dos candidatos às vagas destinadas ao Campus do Pici, em Fortaleza/CE, seria realizada em fevereiro de 2015.

DIA 28 DE JANEIRO DE 2015

No dia 28 de janeiro de 2015, compareci novamente à sede do PACCE - Campus do Pici para conseguir informações sobre o local onde seria realizado o Curso de Formação em Aprendizagem Cooperativa dos candidatos inscritos para concorrer às bolsas do PACCE destinadas ao Campus do Pici, em Fortaleza, para o ano de 2015. Nessa ocasião, mais uma vez fui recepcionada pelo servidor Juan que, com a simpatia costumeira, pediu-me para aguardar enquanto conduzia uma de suas muitas tarefas diárias relativas ao Programa de Aprendizagem Cooperativa. Aguardei. Enquanto esperava, observei atenta o envolvimento do servidor Juan de Deus Bustamante Júnior, pessoa muito prestativa e de um bom humor ímpar, cercado de universitários, providenciando a resolução de pendências para a seleção de bolsistas vindouros.

Após um tempo, depois que o movimento de alunos diminuiu, Juan, muito gentil e prestativo como

sempre, informou-me sobre o local, dias e horários da seleção para bolsistas do PACCE/ano 2015. O local escolhido para a seleção dos candidatos às vagas destinadas ao Campus do Pici, em Fortaleza, foi a Faculdade de Economia Administração Atuária e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará (FEAAC), localizada na Rua Marechal Deodoro, nº 400, bairro Benfica, Fortaleza/CE, e seria realizada nos dias 5, 6, 11, 12 e 13 de fevereiro de 2015, nos horários das 8 às 12 horas e das 14 às 18 horas.

PROCESSO SELETIVO: 5, 6, 11, 12 e 13 DE FEVEREIRO DE 2015

1º DIA DE SELEÇÃO: 5 DE FEVEREIRO DE 2015

Na manhã do dia 5 de fevereiro de 2015, compareci à Faculdade de Economia Administração Atuária e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará (FEAAC), para acompanhar o processo seletivo de bolsistas do PACCE. Estava presente o coordenador do PACCE, professor Hermany Rosa Vieira, à frente do evento, atuando simultaneamente nas áreas administrativa e de execução da seleção de bolsistas. Fiquei impressionada com a liderança do professor Hermany, o qual conduzia o processo seletivo com maestria e com sinais evidentes dos pilares da aprendizagem cooperativa.

No auditório da FEAAC, os candidatos participantes assistiram palestras introdutórias sobre a origem do PRECE e PACCE. Nessa ocasião, foram expostos aspectos do funcionamento do PACCE, inclusive

contou-se com a presença do professor Manoel Andrade Neto, idealizador do PRECE.

Estiveram presentes cerca de 340 candidatos inscritos, sendo 171 alunos do sexo masculino e 169 alunos do sexo feminino dos mais diversos cursos da UFC. Em termos percentuais, foram 50,3% do sexo masculino e 49,7% do sexo feminino.

O total de candidatos participantes foi dividido em 29 turmas de 12 participantes cada turma. Cada turma teve o acompanhamento de uma equipe de três facilitadores (veteranos) e mais um apoio, totalizando quatro, que foram previamente preparados para conduzir o processo seletivo. Por questões de espaço físico da FEAC, foram acomodadas 14 turmas, no horário da manhã e 15 turmas no horário da tarde e ambos os turnos receberam o mesmo processo formativo, ou seja, todas as turmas foram contempladas com formação idêntica.

Após a divisão em turmas, cada turma ocupou uma sala e os candidatos participaram de uma dinâmica de apresentação nos moldes da Aprendizagem Cooperativa, dinâmica direcionada para conhecerem a si e também aos facilitadores, que eram bolsistas veteranos treinados para conduzir a dinâmica inicial.

Os candidatos participantes do processo seletivo concorriam a 100 vagas para bolsistas novatos e a 50 vagas para bolsistas veteranos. Os bolsistas podem concorrer para renovação das bolsas por quatro anos consecutivos.

2º DIA DE SELEÇÃO: 6 DE FEVEREIRO DE 2015

Compareci no horário da manhã à FEAC para acompanhar o segundo dia do processo seletivo de bolsas para o PACCE.

Estavam presentes no auditório os candidatos que, após receberem as boas-vindas, foram informados sobre como seria desenvolvido o processo de seleção naquele dia. Seria realizada uma experiência chamada de Oficina de História de Vida. Nessa oficina, cada participante contaria aos demais candidatos sua história de vida, contemplando aspectos de sua vida pessoal e acadêmica. Momento de muita emoção entre os candidatos que oportunizou uma maior aproximação entre eles, eu diria que foi uma aproximação crescente, visto que esse processo de conhecer um ao outro já teria sido iniciado no primeiro dia de processo seletivo.

A Oficina de História de Vida foi realizada em todas as turmas, nos turnos da manhã e da tarde.

3º DIA DE SELEÇÃO: 11 DE FEVEREIRO DE 2015

Compareci no horário da manhã à FEAC para acompanhar o terceiro dia do processo seletivo de bolsas para o PACCE.

Depois de dar as boas-vindas ao auditório e serem informados sobre a rotina de trabalho para aquele dia de seleção, os candidatos dirigiram-se às suas salas. Já em suas salas, os candidatos receberam instruções para construir individualmente um pré-projeto, chamado de Marco Lógico, a ser desenvolvido nas suas

células de estudo. O Marco Lógico deveria ser construído segundo os pilares da aprendizagem cooperativa. Cada candidato recebeu uma folha para construção do Marco Lógico com os seguintes subtemas: problemas, objetivos específicos e gerais, indicadores de resultado, meios de verificação e atividades.

Depois dos Marcos Lógicos serem construídos individualmente, os candidatos reuniram-se em trio para que cada participante sugerisse alterações nos pré-projetos uns dos outros. Após os pré-projetos serem finalizados com as sugestões de melhorias propostas, cada participante apresentou seu pré-projeto já alterado e melhorado para ser avaliado por outro grupo composto de quatro participantes e, no final, esse grupo de quatro participantes declarou se participaria, ou não, daquele pré-projeto. Essa atividade seria somente um exercício de construção de pré-projeto, já preparando os candidatos para a construção dos projetos que deverão desenvolver como bolsistas do PACCE.

4º DIA DE SELEÇÃO: 12 DE FEVEREIRO DE 2015

Compareci no horário da manhã à FEAAAC para acompanhar o quanto dia do processo seletivo de bolsas para o PACCE.

Depois de dar as boas-vindas aos presentes no auditório, eles foram informados sobre a rotina de trabalho para aquele dia de seleção, momento em que os candidatos se dirigiram às suas salas.

Já em suas salas, os candidatos receberam instruções para uma Oficina de Consenso. Cada candidato recebeu uma lista de 15 itens referentes a

critérios de seleção (conforme anexo) e, dentro desses 15 critérios, cada participante escolheu três critérios individualmente que considerou mais importantes para o processo seletivo. Após essa primeira escolha, agruparam-se em trios para que cada um argumentasse sobre suas escolhas e buscassem um consenso para a escolha de três critérios. Após essa etapa, juntaram-se em dois trios, repetindo o processo de busca de consenso.

Pode perceber que os critérios de seleção faziam parte de um processo de construção, pois, no final, eles responderam a três perguntas: 1) Você conseguiu argumentar suas escolhas nos grupos? 2) Você conseguiu ouvir todos? 3) Houve mudança nas suas opções desde a sua escolha individual até a escolha final do grupo?

Essa atividade constou de três perguntas/respostas com a intenção de desenvolver as habilidades sociais que constituem um dos pilares da aprendizagem cooperativa.

Em seguida, nesse mesmo dia, houve a Oficina de Criação. A ideia seria criar uma enquête, podendo ser uma representação teatral ou musical, ou qualquer outra, de duração de cinco minutos, com o tema: o que é um grupo cooperativo? Essa atividade busca desenvolver o protagonismo e a proatividade dos candidatos.

5º E ÚLTIMO DIA DE SELEÇÃO: 13 DE FEVEREIRO DE 2015

Compareci no horário da manhã na FEAAC para acompanhar o quinto e último dia do processo seletivo de bolsas para o PACCE.

Depois das boas-vindas ao auditório, aconteceu

nam as entrevistas individuais dos candidatos feitas pelos bolsistas facilitadores (bolsistas veteranos preparados para esse fim). Todos os candidatos participantes receberam um certificado de formação em aprendizagem cooperativa de 20 horas. As entrevistas ocorreram também nas turmas do horário vespertino.

Ao final, foram escolhidos 150 candidatos (100 novatos e 50 veteranos), podendo todos os demais candidatos da seleção não contemplados com as bolsas participar como voluntários do programa e posteriormente serem efetivados a depender das vagas surgidas pelo desligamento de bolsistas efetivos que eventualmente migram para estágios, outras bolsas e monitorias referentes ao curso do bolsista efetivo.

A seleção para bolsistas do PACCE foi uma seleção formativa em que os facilitadores buscaram perceber o desenvolvimento individual dos candidatos participantes durante toda a semana de formação.

DIA 16 DE FEVEREIRO DE 2015

Concluída a seleção, compareci no dia 16/2/2015 à sede do PACCE para me inteirar sobre o panorama dos bolsistas recém-aprovados.

O professor Hermany informou a nova composição dos bolsistas do PACCE para o ano letivo de 2015, no total de 260 bolsistas. Desses 260, 50 eram veteranos e 100 novatos. Dentre os veteranos, ficaram 50 efetivos e 29 voluntários. Dentre os novatos, ficaram 100 efetivos e 81 voluntários.

Do total de 260 bolsistas do novo quadro, 50,3%

enam do sexo masculino e 49,7%, do sexo feminino, pertencentes a aproximadamente 77 cursos diferentes, representando cerca de 70% da diversidade dos cursos da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Após o processo seletivo, os efetivos e voluntários (novatos e veteranos) assinaram um termo de compromisso e foram distribuídos da forma descrita a seguir. Os veteranos (chamados facilitadores) foram desenvolver suas atividades prioritariamente nas comissões que escolheram (apoio técnico, apoio interno, avaliação, integração, formação, história de vida, comunicação, apoio à célula) e os novatos (chamados articuladores) fizeram suas inscrições nas atividades semanais (formações, apoio à célula, roda vida e integração) incluindo também as atividades dos novatos à célula pessoal que será formada pelo novo bolsista.

No PACCE, uma vez por mês, acontece uma reunião mensal com todos os bolsistas. A coordenação do PACCE, reunida com os facilitadores, disponibilizou aos bolsistas diversos horários para o Curso de Formação de Articuladores em Aprendizagem Cooperativa no ano 2015. As formações foram compostas com um número de 15 bolsistas, em média, nos diversos horários oferecidos, possibilitando conciliação das aulas acadêmicas com as atividades da bolsa.

Em 2015, o Curso de Formação de Articuladores em Aprendizagem Cooperativa do PACCE contou com doze oficinas, a saber: 1) História de Vida; 2) Projetos; 3) Interdependência Positiva; 4) Responsabilidade Individual e Autonomia; 5) Habilidades Sociais; 6) Processamento de Grupo; 7) Comunicação e "Feedback"; 8) Conflitos Interpessoais no Grupo; 9) Estágios no De-

envolvimento de Equipes; 10) Interação Social; 11) Comunicação Interpessoal; e 12) Protagonismo.

DIA 16/3/2015 (1ª Oficina: HISTÓRIA DE VIDA)

O Curso de Formação de Articuladores em Aprendizagem Cooperativa aconteceu com oficinas com duração de três horas apresentando a sequência de eventos: 1) dinâmica tipo "quebra-gelo" ligada ao tema; 2) explicação do tema; 3) lanche; 4) história de vida e 5) processamento de grupo.

Cada oficina contou com dois facilitadores com conhecimento em aprendizagem cooperativa para gerenciar a formação e interação com os articuladores. Na Oficina de História de Vida, cada participante contou para os demais integrantes da formação a sua história de vida, contemplando aspectos de sua vida pessoal e acadêmica, para que cada articulador pudesse conhecer um ao outro, criando laços de amizade entre todos.

DIA 23/3/2015 (2ª Oficina: PROJETOS)

No dia 23/3/2015, compareci ao Curso de Formação de Articuladores em Aprendizagem Cooperativa na 2ª Oficina, denominada de Projetos, que apresentou a sequência comum de eventos: 1) dinâmica tipo "quebra-gelo" ligada ao tema; 2) explicação do tema; 3) lanche; 4) história de vida e 5) processamento de grupo.

Essa oficina objetivou capacitar os articuladores para a construção do projeto nos moldes da aprendizagem cooperativa, sendo encorajados a pedir

e oferecer ajuda. Os facilitadores entregaram o esboço dos projetos elaborados pelos articuladores de células e solicitaram que os referidos projetos fossem disponibilizados no "blog" do PACCE.

DIA 30/3/2015

3ª Oficina: INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA

No dia 30/3/2015, compareci à 3ª Oficina de Interdependência Positiva, que teve a duração de três horas e apresentou a sequência comum de eventos: 1) dinâmica tipo "quebra-gelo" ligada ao tema; 2) explicação do tema; 3) lanche; 4) história de vida e 5) processamento de grupo.

A dinâmica usou a técnica "Jigsaw", intitulada "Os Naufragos", na qual três naufragos precisarão de alto grau de solidariedade para garantia de sobrevivência numa ilha inóspita. Os facilitadores podem ser articuladores para pensar situações vivenciadas com interdependência positiva, negativa e ausência de interdependência. O objetivo da dinâmica era a compreensão satisfatória sobre interdependência positiva e sua importância para as células estudantis.

DIA 6/4/2015

4ª Oficina: RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL E AUTONOMIA

No dia 6/4/2015, compareci à 4ª Oficina de Responsabilidade Individual e Autonomia, que durou três horas, apresentando a sequência comum de eventos: 1) dinâmica tipo "quebra-gelo" ligada ao tema; 2) explicação do tema; 3) lanche; 4) história de vida e 5)

processamento de grupo.

A dinâmica usou a técnica de trabalho cooperativamente e teve por objetivo compreender e contextualizar os conceitos de responsabilidade individual e autonomia, bem como desenvolver autonomia individual no grupo, encorajar a partilha de informação, solicitar ajuda e respeito às funções propostas.

DIA 13/4/2015

5ª Oficina: HABILIDADES SOCIAIS

No dia 13/4/2015, compareci à 5ª Oficina de Habilidades Sociais, que durou três horas, apresentando a sequência comum de eventos: 1) dinâmica tipo "quebra-gelo" ligada ao tema; 2) explicação do tema; 3) lanche; 4) história de vida e 5) processamento de grupo.

A dinâmica inicial foi sobre habilidades sociais e sua importância no trabalho de equipe. Depois, em grupos, eles construíram um contrato de cooperação da oficina e, por último, cada grupo preparou uma esquete representativa com várias das habilidades sociais. Todas as etapas da oficina tiveram tempo cronometrado.

DIA 20/4/2015

6ª Oficina: PROCESSAMENTO DE GRUPO

No dia 20/4/2015, compareci à 6ª Oficina de Processamento de Grupo, que durou aproximadamente três horas, apresentando a sequência comum de eventos, já enumerada anteriormente.

Foi usada a técnica de trabalho em grupo obje-

tuando a compreensão da importância do processamento do grupo. Nessa oficina o grupo entra em consenso sobre o que considera mais importante para o grupo. Os articuladores identificam ações/eventos que afetavam o grupo, promovendo o aumento da responsabilidade individual, interação entre os membros e melhorias das metas do grupo. Tudo visando ao sucesso do grupo.

DIA 27/4/2015

7ª Oficina: COMUNICAÇÃO E "FEEDBACK"

No dia 27/4/2015, compareci à 7ª Oficina de Comunicação e "Feedback", que durou aproximadamente três horas, apresentando a sequência comum de eventos, já enumerada anteriormente, tendo essa oficina o objetivo do desenvolvimento da equipe.

Essa oficina visou facilitar o desenvolvimento do gerenciamento de uma equipe, evidenciando a importância do "Feedback". Os articuladores são incentivados a se tratar com o pronome de tratamento você, a ouvir as considerações dos colegas para reflexão, identificando as informações pertinentes para subsidiar as mudanças necessárias no grupo.

DIA 4/5/2015

8ª Oficina: CONFLITOS INTERPESSOAIS NO GRUPO

No dia 4/5/2015, compareci à 8ª Oficina de Conflitos Interpessoais no Grupo, que durou, como as demais oficinas, aproximadamente três horas e visou à compreensão satisfatória das causas,

tipos e vivências de conflitos, para a devida aplicação nas células cooperativas.

Foi feita uma dinâmica focando os conflitos pessoais, englobava os conflitos de cada articulador e também de cada articulador com os demais participantes.

Para avaliar o desenvolvimento dos conflitos, eles participaram do "jogo do Apocalipse", onde eles tiveram que escolher 7 pessoas, numa lista de 25, para sobreviverem a um cataclismo mundial. No final, eles argumentaram como chegaram a lista final.

DIA 11/5/2015

9ª Oficina: ESTÁGIOS NO DESENVOLVIMENTO DE EQUIPES

No dia 11/5/2015, compareci à 9ª Oficina de Estágios no Desenvolvimento de Equipes, tendo duração de aproximadamente três horas, a sequência comum de eventos das demais oficinas, com o objetivo de levar os articuladores a terem uma compreensão satisfatória sobre estágios no desenvolvimento de equipes, sua importância para o trabalho em equipe e a convivência em sociedade.

Os articuladores identificaram uma equipe que teve sucesso e outra que não obteve sucesso e analisaram os estágios de formação dessas equipes. Fizeram uma reflexão sobre as contribuições positivas e negativas que cada integrante deu ao grupo.

DIA 18/5/2015

10ª Oficina: INTERAÇÃO SOCIAL

No dia 18/5/2015, compareci à 10ª Oficina de Interação Social, que durou aproximadamente três horas, apresentando a sequência comum de eventos, já enumerada anteriormente, com o objetivo de levar os articuladores, novatos e veteranos a compreenderem e contextualizarem os conceitos de interação. Os grupos compartilharam situação de interação positiva e negativa dentro da formação e dentro da célula.

Nessa oficina, cada articulador levou um objeto pessoal que o representa. Foi muito interessante e enriquecedora essa oficina.

DIA 25/5/2015

11ª Oficina: COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL

No dia 25/5/2015, compareci à 11ª Oficina de Comunicação Interpessoal, que durou aproximadamente três horas, apresentando a sequência comum de eventos, já enumerada anteriormente, em que os articuladores tiveram a compreensão necessária sobre o processo comunicacional e sua importância no relacionamento interpessoal.

A dinâmica realizada nessa oficina possibilitou que cada articulador identificasse as necessidades básicas de sua célula, a maneira como a comunicação afeta a integração do grupo e a importância da comunicação não verbal para o processo integrativo da equipe.

DIA 1º/6/2015

12ª Oficina: PROTAGONISMO

No dia 1º/6/2015, compareci à 12ª Oficina de Protagonismo, que durou aproximadamente três horas, apresentando a sequência comum de eventos, já enumerada anteriormente, na qual os articuladores tiveram a compreensão necessária sobre protagonismo. Aconteceram nessa oficina trabalhos em grupos com o objetivo de os articuladores a vivenciar a arte de falar em público, executassem a articulação de grupos e tivessem a consciência de sua responsabilidade pessoal. Essa foi a última oficina.

DIA 8/6/2015, DIA 15/6/2015 E DIA 22/6/2015

As formações aconteciam em diversos blocos e salas do Campus do Pici da Universidade Federal do Ceará. Existe um quadro dessas formações no PACCE e qualquer alteração causada pela indisponibilidade da sala, anteriormente programada para o encontro, era postada na caixa de correios do PACCE, informando o novo local.

Nos dias mencionados, estive presente às atividades diversas das formações, tipo oficina de interação social, dentre outras, onde observei integração, entusiasmo e espontaneidade das formações e também a preparação dos bolsistas para seus compromissos acadêmicos.

Nesses dias, pude conversar informalmente com os bolsistas presentes que, nesse período, estavam se

preparando para as provas da universidade e concluindo tarefas pertinentes à bolsa do PACCE. Durante essas tarefas, eles tinham que escrever um relato de experiência correspondente ao semestre 2015.1, que deveria ficar arquivado no Banco de Dados do PACCE.

Ressalto que, durante as oficinas, não pude travar conversas prolongadas com os bolsistas, pois elas nunca são tão boas, em média, e os responsáveis pela condução da oficina tinham obrigação de cumprir o conteúdo proposto por ela, pois fazia parte da bolsa. E, quando terminava, salvo algumas exceções, eles iam embora para suas residências, assistia aulas dos seus cursos, ou saíam em grupos pequenos para algum compromisso. Das exceções, em uma das oficinas foi comemorado o aniversário de uma bolsista, momento de muita alegria e descontração, com direito à comilança. Após o término de outra oficina, que foi realizada à tarde, a maioria dos bolsistas ficou reunida e, nessa ocasião, alguém tocou violão e todos cantaram muito, sendo que, nesse dia, permaneci ainda algum tempo apreciando a confraternização.

DIA 8/6/2015

Numa roda de conversa, dia 8/6/2015, ao Campus do Pici, onde estavam os bolsistas AB-01, AB-05, AB-10 e AB-17, aproveitei a oportunidade e perguntei a eles se nas reuniões de estudo da célula eles percebiam diferentes níveis de conhecimentos entre os componentes em relação aos assuntos estudados. O bol-

sista AB-01 comentou que, "dependendo do assunto, havia quem contribuía mais, mas sempre havia contribuição de todos, por exemplo, um membro estava muito bem em um assunto, mas tinha dúvidas que tinha com outro membro." O bolsista AB-05 disse: "acredito que sim, pois os integrantes da minha célula eram de semestres diferentes, então, eles tinham conhecimentos diferentes". O bolsista AB-10 ponderou: "sim, na minha célula, alguns alunos estavam na mesma turma, mas já tinham cursado cadeiras de semestres posteriores, bem como existiam alguns que eram mais interessados que outros." O bolsista AB-17 comentou: "muitos dos membros da minha célula não compreendiam bem a matéria, estudavam sem nenhum incentivo, não iam bem na célula, nem participavam, talvez por isso desistiram da célula, pois não queriam aprender."

Aproveitando a oportunidade, perguntei aos mesmos bolsistas se houve aprendizado dos integrantes que desejavam aprender e daqueles que ensinavam. O bolsista AB-01 disse: "sempre há compartilhamento do conhecimento e, como todos querem aprovação, busca-se compreender tudo." O bolsista AB-10 falou: "pude perceber isso, pois a pessoa que mais tinha que aprender era eu mesmo, já que meus colegas estavam em semestres mais adiantados, sendo assim, tinham mais conhecimento." O bolsista AB-05 asseverou que, "mesmo aqueles que ensinavam, não sabiam de tudo e acabavam aprendendo com quem sabia menos e até mesmo com aqueles que não estavam tão interessados." O bolsista AB-17 respondeu "todos aprenderam, uns mais, outros menos."

Por fim, fiz meus agradecimentos e despedi-me deles.

DIA 15/6/2015

No dia 15/6/2015, estive novamente no Campus do Pici e lá estavam muitos bolsistas cumprindo a carga horária exigida pelo Programa de Aprendizagem Cooperativa em Pilulas Estudantis (PACCE). Na oportunidade, optei por ir onde estavam reunidos alguns bolsistas para manter diálogo com eles. Perguntei se no projeto de célula deles havia uma meta coletiva a ser atingida. Eram cinco bolsistas no grupo: o bolsista AB-15 disse que "todos devem conseguir aprovação, todos se ajudam e, por sermos amigos, importamo-nos mais ainda um com o outro." O bolsista AB-05 declarou: "sim, a meta coletiva era conseguir ser aprovado na disciplina com conceito A e ter absorvido o conteúdo." O bolsista AB-04 explicou que "a meta era passar na cadeia escolhida pela maioria dos membros, usando o critério de dificuldade da matéria, não houve divergência na cadeia escolhida." O bolsista AB-14 foi categórico ao dizer que "nossa meta era a aprovação de todos." O bolsista AB-09 informou sobre a célula de estudo dele dizendo: "inicialmente, havia necessidade de todos passarem na disciplina, mas no meu segundo projeto, houve a ideia de definir a meta, ouvindo a opinião dos participantes."

Perguntei aos bolsistas AB-15, AB-05, AB-04, AB-14 e AB-09 se algum dos componentes da célula de estudo não conseguiu acompanhar o estudo

em grupo. Os bolsistas AB-15, AB-05 e AB-04 disseram que todos conseguiram acompanhar o estudo em equipe, mas o bolsista AB-14 disse que houve um componente que não conseguiu e explicou, "pois só ia para conversar." E, por último, o bolsista AB-09 comentou: "mesmo com estímulo, existiram membros que tiveram dificuldade em acompanhar o ritmo de estudo da célula."

Continuando minha pesquisa, perguntei a esse mesmo grupo (bolsistas AB-15, AB-05, AB-04, AB-14 e AB-09) se com o estudo em equipe, utilizando os pilares da aprendizagem cooperativa, eles descobriram uma forma diferente de aprender. O bolsista AB-15 disse que "sim, utilizando os pilares." Os bolsistas AB-05 e AB-04 responderam afirmativamente, mas não tiveram comentários. O bolsista AB-14 disse que "muitos dos métodos aprendidos por mim na aprendizagem cooperativa levo para todas as matérias que faço no meu curso." E, finalmente, o bolsista AB-09 falou: "possibilitou uma nova realidade de aprender em grupo."

Do mesmo grupo, disse que eu estava encantada com os pilares da aprendizagem cooperativa e fiz a seguinte pergunta a eles: a formação em aprendizagem cooperativa transcendeu da vida acadêmica para a vida pessoal de vocês? Todos responderam afirmativamente. O bolsista AB-15 comentou: "é sempre possível aprender e aplicar características da cooperação na vida pessoal e profissional." O bolsista AB-05 disse: "consegui perceber que a aprendizagem cooperativa pode ser aplicada em quase tudo." O bolsista AB-04 confidenciou: "pude

mudar muitas coisas da minha vida pessoal, como a timidez." O bolsista AB-14 relatou: "começando pelos diversos amigos que fiz e também pela quebra da minha dificuldade em aceitar pessoas com pensamentos diferentes dos meus." O bolsista AB-09 não fez comentários.

Agradei a atenção do grupo. Estava feliz da vida.

DIA 22/6/2015

Com o término das gricinas, os bolsistas ficaram mais disponíveis e aproveitei para continuar entrevistando-os. E, no dia 22/6/2015, compareci ao Campus do Pici e lá encontrei muitos bolsistas que, a priori, estavam resolvendo suas pendências do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Pelúlas Estudantis (PACCE). Acabei escolhendo um grupo de cinco bolsistas (AB-12, AB-13, AB-20, AB-26 e AB-05), que estavam num clima harmonioso e conversavam alegremente, para continuar minha pesquisa.

Perguntei se poderia conversar um pouco com eles e eles, gentilmente, acolheram-me no grupo. Indaguei se o conhecimento obtido através da Aprendizagem Cooperativa ajudou na melhoria e/ou construção da autonomia deles. Todos responderam que sim, sendo que o bolsista AB-12 disse: "houve uma constância na autonomia, que é algo bem desenvolvido devido a projetos anteriores." Os demais não comentaram.

Continuei minha pesquisa e perguntei se no

grupo em equipe eles se identificaram como protagonistas. Quatro deles (bolsistas AB-12, AB-13, AB-16 e AB-05) responderam que sim, sendo que o bolsista AB-05 disse: "embora sempre ache que eu possa me esforçar mais." O bolsista AB-20 respondeu negativamente dizendo: "acho que, mesmo conduzindo a célula, houve membros que estavam mais preparados no assunto e lideraram os estudos."

Perguntados se no grupo foram capazes de administrar as oscilações de comportamento que prejudicavam o funcionamento da célula de estudo, responderam que tiveram dificuldades e comentaram: "houve momentos em que não consegui manter a concentração de todos os membros" (bolsista AB-12), "muitas vezes, havia choque de ideias" (bolsista AB-13), "talvez por isso não tenha dado certo" (bolsista AB-16), o bolsista AB-05 disse "que conseguia contornar as causas que prejudicavam a célula de estudo, embora nem sempre fosse possível administrar" e, por fim, o bolsista AB-20 respondeu negativamente e não comentou nada.

Sem comentários, todos disseram que foram ativos e interativos na construção do conhecimento na célula de estudo.

Perguntei se eles consideram que a formação em aprendizagem cooperativa está em sintonia com as exigências atuais na era da globalização e obtive uma resposta negativa e quatro respostas positivas. A resposta negativa foi do bolsista AB-13 que disse "[...] acredito que o processo de globalização ainda é indivi-

dualista, visando o indivíduo em si e não o indivíduo como parte do coletivo e o coletivo sendo o foco." Os demais responderam afirmativamente. Os bolsistas AB-12 e AB-16 não tiveram comentários. O bolsista AB-20 comentou: "acho que, atualmente, é sempre necessário se ter um diferencial e a aprendizagem cooperativa é um diferencial assim como aprender a trabalhar em equipe." Por fim, o bolsista AB-05 comentou: "É muito mais eficaz e eficiente manter a cooperação e não a competição, tendo novo no mercado."

Foi muito prazeroso o contato com os bolsistas. Agradeço a oportunidade de estar com eles naquela tarde.

DIA 26/6/2015

"ARRAIÁ" DO PACCE

No dia 26/6/2015, no Centro de Convivência, das 17 às 21 horas, aconteceu o "Arraiá" do PACCE, momento de interação entre os bolsistas. Nessa ocasião, os bolsistas praticaram os pilares da aprendizagem cooperativa na feitura da culinária junina, decoração do local e demais etapas necessárias à realização da festa junina. Foi muita alegria, descontração e integração.

PERÍODO: 18/8 a 13/10/2015

GREVE DOS PROFESSORES / UFC

Na reunião de 30/8/2015, em virtude da greve dos professores implantada na Universi-

dade Federal do Ceará, desde o dia 18/8/2015, a coordenação do PACCE e os bolsistas (facilitadores e articuladores) planejaram ações para serem desenvolvidas no período de greve. Alunos bolsistas da graduação e da pós-graduação não podem parar suas atividades, pois o calendário de prestação de contas junto ao MEC não se altera com o estado de greve.

Para cumprir a carga horária de doze horas semanais, os bolsistas compareceram às escolas públicas próximo ao campus universitário e aplicaram oficinas sobre aprendizagem cooperativa e também apresentaram à universidade atores de testemunhos pessoais. Nesse momento, ficou evidenciado o protagonismo dos bolsistas quando decidiram, planejaram e levaram a aprendizagem cooperativa para fora do campus. Não estive presente nesses momentos, pois meus honorários de trabalho eram incompatíveis com os das visitas realizadas pelos bolsistas às referidas escolas. As aulas universitárias voltaram em 14/10/2015 com o fim da greve, bem como as atividades do PACCE.

DIA 25/11/2015 e 26/11/2015

ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS DO PACCE

No dia 19/11/2015, recebi, via e-mail (anexo), convite do professor Hermany para assistir aos Encontros Universitários do PACCE, que aconteceram nos dias 25 e 26 de novembro de 2015. Ressalte-se que os bolsistas foram previamente orientados sobre como escrever artigo científico em todas as suas

etapas conforme normas da ABNT.

No dia 25/11/2015 compareci no Campus do Pici e assisti a algumas apresentações de artigos científicos dos bolsistas do PACCE, onde observei a desenvoltura e segurança na apresentação dos bolsistas participantes. Esses artigos ficaram arquivados no banco de dados do PACCE.

ORIGEM DAS FALAS DOS BOLSISTAS

Informo que a fonte das falas dos bolsistas contidas nos quadros do subitem 4.5 foram obtidas analisando os relatos de experiência 2015.1 dos vinte alunos-bolsistas que participaram da pesquisa.

Esses relatos estão no Banco de Dados do PACCE e tive acesso mediante autorização da coordenação do PACCE.

FIM DOS TRABALHOS

A experiência de participar da rotina dos bolsistas do PACCE foi muito gratificante. Aprender com eles sobre a aprendizagem cooperativa foi maravilhoso. Ao longo do ano vi o quanto esses bolsistas cresceram. Muitas deles se destacaram pela desenvoltura social e pude perceber a amizade sincera entre eles. O sentimento de pertença ao PACCE proporcionou um clima para serem autônomos e protagonistas. Eles, que no início do programa contavam

suas "antigas" histórias de vida, pudendam contar novas histórias de vida, já transformados em pessoas capazes de lidar melhor com as adversidades da vida, inclusive com competência para tomada de decisões, com planos de futuro onde presentes, com certeza, estarão os pilares da Aprendizagem Cooperativa.