

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
**MESTRADO EM ENSINO E TECNOLOGIA**

**MÁRCIA REGINA SCHEIBEL**

**A CONTRIBUIÇÃO DAS TÉCNICAS DE DINÂMICAS DE GRUPO  
PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE NÍVEL MÉDIO**

**DISSERTAÇÃO**

**PONTA GROSSA**  
**2010**

**MÁRCIA REGINA SCHEIBEL**

**A CONTRIBUIÇÃO DAS TÉCNICAS DE DINÂMICAS DE GRUPO  
PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Ponta Grossa. Área de Concentração: Ciência, Tecnologia e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira

Co-Orientador: Prof. Dr. Luis Mauricio Martins de Resende

**PONTA GROSSA**

**2010**

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca  
da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa  
n.89/10

S318 Scheibel, Márcia Regina

A contribuição das técnicas de dinâmicas de grupo para a formação de docentes de nível médio / Márcia Regina Scheibel. -- Ponta Grossa: [s.n.], 2010.  
83 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira  
Co-Orientador: Prof. Dr. Luis Mauricio Martins de Resende

Dissertação (Mestrado em Mestrado em Ensino e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa. Curso de Pós-Graduação em Ensino e Tecnologia. Ponta Grossa, 2010.

1. Dinâmicas de grupo - técnicas. 2. Professores - formação. 3. Ensino - Metodologias. I. Silveira, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto. II. Resende, Luis Mauricio Martins de. III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa. IV. Título.

CDD 507

## TERMO DE APROVAÇÃO

Título de Dissertação Nº 14/2010

**A CONTRIBUIÇÃO DAS TÉCNICAS DE DINÂMICAS DE GRUPO PARA A FORMAÇÃO  
DE DOCENTES DE NÍVEL MÉDIO**

por

**Marcia Regina Scheibel**

Esta dissertação foi apresentada às 09 horas de 24 de setembro de 2010 como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, com área de concentração em Ciência, Tecnologia e Ensino, linha de pesquisa em **Fundamentos e Metodologias para o ensino de Ciências e Matemática**, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. O candidato foi argüido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.



Prof. Dr. Herivelto Moreira (UTFPR)



Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia da Luz Stadler  
(UTFPR)

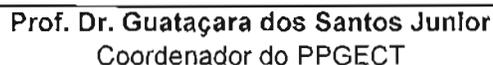


Prof. Dr. Luis Mauricio Martins de Resende  
(UTFPR) Co-orientador



Prof.ª Dr.ª Rosemari Monteiro Castilho  
Fogiatto Silveira (UTFPR) - Orientador

Visto do Coordenador:



Prof. Dr. Guataçara dos Santos Junior  
Coordenador do PPGECT

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amparo recebido nesta caminhada, colocando em minha vida todas as providências que se fizeram necessárias.

À minha mãe, pelo incentivo e ajuda recebidos para que eu pudesse ir à busca da realização dos meus ideais.

Ao meu esposo Edimir, o qual muitas vezes silenciou-se para que só a minha voz pudesse ser ouvida.

Taynara e Fabio, meus amados filhos, pela compreensão em relação às ausências físicas e afetivas de sua mãe. Eu os amo muito.

Mais uma vez a Deus, pela minha neta Isabelly, presente recebido durante a realização deste mestrado.

À Regina Copes Janiaki, minha amiga, pelo auxílio recebido e pelas nossas incansáveis discussões.

Ao Prof. Dr. Herivelto Moreira, por tê-lo em minha banca, outro exemplo que ficou em minha vida. Obrigada.

À Prof<sup>ª</sup> Dra. Rita de Cássia da Luz Stadler, pelas contribuições recebidas ao longo da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Luis Maurício Martins de Resende, pelas contribuições recebidas.

Em especial, à Prof<sup>ª</sup> Dra. Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira, pelo incentivo, orientações e, principalmente, por acreditar na minha capacidade e ter ficado comigo nesta longa caminhada, sempre me apoiando

## RESUMO

SCHEIBEL, Márcia Regina. **A Contribuição das Técnicas de Dinâmicas de Grupo para a formação de docentes de nível médio**. 2010. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2010.

Durante nossa caminhada como professora formadora de docentes verificou-se que os alunos, mesmo chegando à terminalidade dos cursos, não apresentam o domínio de inúmeras habilidades. Essas habilidades não são apenas de ordem conceitual, mas, também, as habilidades sociais, afetivas e interpessoais. Atribui-se essas lacunas deixadas em sua formação, à cultura escolar que esses alunos foram expostos ao longo de sua escolaridade. Essas constatações mobilizaram a busca de propostas para que se oferecesse aos alunos - futuros professores da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental - outros elementos que viessem somar algo a mais em sua formação. As respostas para essa intenção educativa foram encontradas na metodologia de trabalho utilizando-se as Técnicas de Dinâmicas de Grupo, sustentadas teórica e metodologicamente pela concepção da Aprendizagem Cooperativa. Para dar concretude ao nosso propósito realizou-se, durante o período de seis meses, a inserção das alunas neste trabalho, que teve como objetivos: a) proporcionar às alunas a vivência em uma proposta de trabalho diferenciada, de caráter mais processual, reflexiva e cooperativa; b) observar se as alunas, no campo de estágio, desenvolveriam uma prática pedagógica mais criativa e inovadora, utilizando-se dos elementos da Aprendizagem Cooperativa; c) elaborar um guia didático contendo sugestões de Técnicas de Dinâmicas de Grupo dentro de um enfoque cooperativo. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa com observação participante. A técnica de coleta de dados ocorreu por meio de registros em diários de campo, fotos, discussões e da participação das alunas nos seminários. A amostra contou com 22 alunas do Curso de Formação de Professores a nível pós-médio de uma Escola Estadual do Município de Ponta Grossa. Os principais resultados deste estudo mostraram que as Técnicas de Dinâmicas de Grupo contribuem significativamente para o desenvolvimento de inúmeras habilidades de pensamentos e ações nos sujeitos em formação. Entretanto, não basta que essa metodologia seja instituída em sala de aula, ela requer, por parte do professor, o domínio dos fundamentos teóricos e metodológicos que dão sustentação e cientificidade a este tipo de trabalho, aliado à postura epistemológica diferenciada do professor, ao desenvolver a sua ação docente.

**Palavras-chave:** Técnicas de Dinâmicas de Grupo. Formação de Professores. Metodologia de Ensino.

## ABSTRACT

SCHEIBEL, Márcia Regina. **The contribution of group dynamics techniques for the training of middle level teachers.** 2010. 83 f. Dissertation (Master's Degree in Teaching of Science and Technology) - Program of Masters Degree in Teaching of Science and Technology, Federal Technology University - Paraná. Ponta Grossa, 2010.

During our journey as a teachers' educator, we found that students, even the ones who are finishing the course, do not master many skills. These skills we refer to are not of just conceptual order, but also social, emotional and interpersonal skills. We attribute these gaps in their training to the school culture they were exposed to throughout their schooling. These findings mobilized us to look for answers so that we could offer students - future early childhood and first grades of elementary school educators - other elements which could add something more in their training. We find the answers to this educational intention in the studies carried out by the use of Group Dynamic Techniques, supported theoretical and methodological by Cooperative Learning conception. To give substance to our purpose we performed, during the period of six months, the insertion of the students in this study, that established as objectives: a) to offer the students the experience of a differentiated work proposal, more procedural, reflective and cooperative in nature; b) to observe whether the students, in the training field, would develop a teaching practice more creative and innovative, using Cooperative Learning elements; c) to prepare a didactical guide containing suggestions of Group Dynamic Techniques within a cooperative approach. The research adopted an interpretative nature qualitative approach, with participant observation. The data collection technique was conducted through daily of field, photos, discussions and the students' participation in the seminars. The sample had 22 students from a Public School post-medium Teacher Training Course, in the city of Ponta Grossa. This study main results showed that the Group Dynamic Techniques contribute significantly to the development of many thoughts and actions skills in the subjects in training. However, it is not enough to establish the methodology in the classroom, it requires the facilitator teacher to master theoretical and methodological approaches which would support and make scientific this kind of work, combining with the teacher differentiated epistemological attitude, while developing his teaching.

**Keywords:** Group Dynamic Techniques. Teacher Education. Teaching Methodology.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O professor deve certificar-se se os elementos-chave da aprendizagem cooperativa estão sendo contemplados na realização dos trabalhos .....	45
Figura 2 – Dinâmica de Grupo "Construindo quadrados", em que a tarefa dar-se-á por encerrada quando todos os alunos conseguirem montar o seu quadrado.....	47
Figura 3 - Durante a realização da tarefa, a bola deve rolar sobre os pés dos alunos, que devem passá-la para o colega do lado direito, sem derrubá-la no chão, sem tocá-la com as mãos ou chutá-la.....	48
Figura 4 – Preparação da sala para a realização da Dinâmica de Grupo "Pinguins e Degelo".....	49
Figura 5 – Realização da Dinâmica de Grupo “Dinâmica das Canetas” .....	51
Figura 6 – Realização de Seminário, etapa do trabalho que ocorre no final da aplicação de cada Técnica de Dinâmica de Grupo .....	54
Figura 7 – Momento de preparação para a realização da Dinâmica de Grupo "Campo Minado" .....	57
Figura 8 – Remontagem das canetas durante a realização da dinâmica.....	61
Figura 9 – Momento de realização da Dinâmica de Grupo "Pinguins e Degelo".....	63

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>13</b>
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARA ONDE CAMINHA ESSA FORMAÇÃO? .....	15
2.2 APRENDIZAGEM COOPERATIVA: SUSTENTANDO OS TRABALHOS EM GRUPOS .....	20
<b>2.3 AS TÉCNICAS DE DINÂMICAS DE GRUPO: UM OUTRO OLHAR</b> .....	<b>28</b>
2.4 AS TÉCNICAS DE DINÂMICAS DE GRUPO .....	34
2.4.1 Técnica de Dinâmica de Grupo “Construindo Quadrados” .....	34
2.4.1.1 Objetivos .....	34
2.4.1.2 Situação-problema .....	34
2.4.2 Técnica de Dinâmica de Grupo “Campo Minado” .....	35
2.4.2.1 Objetivos .....	35
2.4.2.2 Situação-problema .....	36
2.4.3 Técnica de Dinâmica de Grupo “Pinguins e Degelo” .....	37
2.4.3.1 Objetivos .....	37
2.4.3.2 Situação-problema .....	37
2.4.4 Técnica de Dinâmica de Grupo “Dinâmica das Canetas” .....	38
2.4.4.1 Objetivos .....	38
2.4.4.2 Situação-problema .....	38
2.4.5 Técnica de Dinâmica de Grupo “Passe a Bola” .....	39
2.4.5.1 Objetivos .....	39
2.4.5.2 Situação-problema .....	39
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>41</b>
3.1 ANÁLISES DOS DADOS .....	44
3.1.1 Organização: uma Habilidade a Ser Desenvolvida .....	44
3.1.2 Planejamento: a Falta de Sistematização .....	50
3.1.3 Comunicação: uma Necessidade .....	56
3.1.4 Cooperação: uma Habilidade a Ser Desenvolvida .....	60
3.1.5 Avaliação: Resquícios do Ensino Tradicional .....	65
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>76</b>
<b>APÊNDICE A</b> - Termo de Consentimento dos Participantes do Estudo .....	<b>80</b>
<b>APÊNDICE B</b> - Termo de Consentimento da Direção .....	<b>82</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos de trabalho na área da educação, tivemos a oportunidade de vivenciar, como professora, pedagoga e gestora escolar, inúmeras propostas e concepções de ensino. Algumas de caráter tradicional, outras de caráter processual, reflexivo e dialógico.

Sempre acreditamos na importância de nosso papel enquanto professora e nas contribuições positivas da escola na vida dos alunos. No nosso modo de pensar a escola deveria oferecer mais aos alunos em termos de vivência e de formação humana. Mudança e inovações sempre foram almejadas por nós, professores. Mas como realizá-las em um sistema de ensino quase sempre orientado pela neutralidade, passividade, competitividade, racionalidade técnica e ênfase conteudista? Acreditamos que esse sistema de ensino foi responsável pela formação de gerações de profissionais que hoje se encontram silenciados e silenciosos, com baixo poder de organização, argumentação e participação.

Senge (2005) afirma que as escolas realizam a chamada prática ao contrário. Ao lançarmos um olhar mais investigativo sobre as práticas realizadas no interior das escolas, percebemos as inúmeras contradições existentes. Fala-se da escola como um espaço favorável para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do respeito às diversidades; todavia, o que se encontra no interior de muitas escolas são ambientes com práticas rotineiras, engessadas e predeterminadas. Almeja-se a formação de um homem mais reflexivo, dialógico e comunicativo, no entanto, os ambientes escolares, na maioria das vezes, não abrem espaços para as discussões, para o compartilhamento de ideais e para a problematização, predominando a cultura do silêncio e do imobilismo. Laboram-se arguições a favor de práticas cooperativas, dos trabalhos realizados em grupos, no estabelecimento de redes de relações, porém os ambientes, quase sempre, enfatizam o individualismo, o trabalho solitário, as ações competitivas e individualistas.

Para que habilidades como a comunicação, a reflexão, a participação, a cooperação, a autonomia de pensamento e de ação, entre outras habilidades, possam ser desenvolvidas e/ou potencializadas nos alunos, é necessária a

existência de outra cultura e organização escolar. Dessa forma, acreditamos que o ensino que se preocupa com o desenvolvimento dessas habilidades deverá ser pensado sob perspectiva processual, humanizadora, dialógica e reflexiva.

Neste estudo, procuramos voltar o nosso olhar para o exercício das atividades como professora formadora de professores de nível do Ensino Médio. Esse espaço de formação é considerado extremamente desafiador. Dia após dia nos vemos frente a um dilema ético, humano e político, pois temos em nossas mãos parte da grande responsabilidade que é a formação daqueles que irão exercer uma das mais nobres profissões: a docência na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Ao lançarmos um olhar e uma escuta atentos para esses alunos – futuros professores – observamos que eles apresentam inúmeras fragilidades em sua formação, percebidas a nível conceitual, pessoal, social e atitudinal. Afirma-se isso ao se constatar a maneira como os alunos se relacionam com os conteúdos escolares, como percebem a si mesmos e as coisas ao seu redor, pelo modo como interagem com seus colegas e professores, e, ainda, pela forma que entendem os estágios em sua formação.

Constatamos que faltam aos alunos mais atitudes, determinação, organização de planejamentos e estratégias antes da realização de suas ações, uma visão mais focada e atenta para as coisas ao seu redor, uma relação de amizade, apoio e de auxílio para com os seus colegas de turma e mesmo com para com os seus professores; enfim, o entendimento de que eles são os principais responsáveis pelo processo de sua aprendizagem e a clareza que este processo hoje ocorre de forma individual, coletiva e à distância.

Diante das atitudes apresentadas pelos alunos, tem-se a compreensão de que eles apenas respondem a um modelo de formação a que foram expostos ao longo de sua trajetória escolar. Tardif (2007) comenta que a maneira como o aluno é formado imprime-lhe marcas muito fortes em sua memória educativa, que talvez nem o tempo e nem mesmo a vivência em outra situação de ensino conseguirão modificá-las.

Portanto, a formação do professor precisará ser repensada, como reforça Fusari (1988, p. 243): “[...] é preciso formar os professores do mesmo modo que se espera que eles atuem”. E para formar esses profissionais com mais autonomia no seu modo de pensar e agir, capazes de refletir e dialogar com seus pares,

promovendo mudanças na realidade na qual estão inseridos, será necessário oferecer-lhes condições para que tais habilidades sejam desenvolvidas já em sua formação escolar inicial.

Essas e outras reflexões nos acompanham no exercício da docência, fazendo-nos ir à busca de um diferencial que viesse a somar e a enriquecer a prática pedagógica desenvolvida nos cursos de formação de professores.

Assim, o problema que norteou o estudo foi: **Que tipo de trabalho realizar com os alunos – futuros professores – para desenvolver além das habilidades conceituais, as habilidades sociais, afetivas, interpessoais visando a uma prática pedagógica diferenciada proativa e inovadora?**

Para Libâneo (1992), o ensinar necessita de técnicas de ensino e a grande arte do professor está na escolha das técnicas e na sua adequação ao público a que se destina.

Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo geral:

- Verificar se as Técnicas de Dinâmicas de Grupo podem propiciar aos alunos condições favoráveis para o desenvolvimento de novas habilidades de pensamento e de ação.

Assim, pretende-se trazer uma proposta metodológica de ensino que utiliza as **Técnicas de Dinâmicas de Grupo**, sustentadas teoricamente pela concepção da Aprendizagem Cooperativa.

O que se propõe é a inserção dos alunos em uma proposta metodológica de caráter cooperativo, reflexivo e dialógico, de modo que cada um participe na construção de seus conhecimentos que, por sua vez, serão adquiridos por meio da descoberta e da investigação.

Segundo Prette e Prette (2007, p. 226),

Em qualquer atividade humana, a qualidade dos relacionamentos determina os resultados. Por essa razão, os trabalhos em equipes ajudam os estudantes a aprender a trabalhar juntos, desenvolvendo novas formas de aprender, pensar, se relacionar com o outro, e até desaprender velhos hábitos.

Diante dessa perspectiva, entende-se que os trabalhos realizados em grupos oportunizam aos alunos o desenvolvimento de inúmeras habilidades em sua

formação. Senge (2005, p. 26) afirma que “o trabalho em grupo produz um tipo de aprendizagem diferente daquele que se desenvolvem quando apenas lemos sobre um trabalho a ser feito”. Estas novas habilidades emergem devido às próprias características da metodologia, que oferece aos alunos diferentes espaços de atuação, discussão e interação, além de lhes oportunizar que se assumam como membros de um grupo. Diante disso, eles se tornam mais responsáveis e participativos, havendo até mesmo maior satisfação pessoal e integração entre os componentes do grupo.

Nesse contexto, os objetivos específicos do estudo são:

- Proporcionar aos alunos - futuros professores - a vivência em uma proposta de trabalho diferenciada, de caráter mais processual, reflexiva e cooperativa;
- Observar se os alunos, no campo de estágio, desenvolveriam uma prática pedagógica mais criativa e inovadora, utilizando-se dos preceitos da Aprendizagem Cooperativa;
- Produzir um Guia Didático com sugestões de Técnicas de Dinâmicas de Grupo selecionadas à luz da concepção teórica e metodológica da Aprendizagem Cooperativa.

O interesse pelo assunto tem sua gênese nas observações feitas ao longo de anos de atuação como professora formadora de docentes de nível médio, quando verificamos que os alunos, mesmo chegando à fase de conclusão da escolaridade, não apresentavam inúmeras habilidades em sua formação, como: autonomia em sua forma de pensar e agir; uma visão mais focada e atenta para as coisas ao seu redor; o estabelecimento de uma relação de amizade, apoio e de auxílio mútuo para com seus colegas e professores; a reflexão e o diálogo com seus pares, estabelecendo de forma individual e de forma coletiva estratégias de ações antes da realização das situações-problemas que lhes são apresentadas a cada dia.

Neste estudo participaram 20 alunas da 1ª série D do Curso de Formação de Professores, em nível pós-médio, período noturno do Colégio Instituto de Educação

Estadual Professor César Prieto Martinez, no Município de Ponta Grossa, Paraná. A abordagem metodológica foi a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, com observação participante.

Buscou-se na literatura subsídios que fundamentassem o estudo, o que exigiu o aprofundamento em relação ao processo de mudanças que está ocorrendo na sociedade, às novas exigências que são apresentadas aos homens a cada dia e a formação dos professores diante desta realidade complexa, plural, em processo de mudanças.

Também neste estudo apresentou-se a concepção teórica e metodológica da Aprendizagem Cooperativa, a qual discute a necessidade da formação docente estar pautada numa linha de trabalho cooperativa, relacional, de apoio e crescimento mútuo.

Para finalizar as discussões, foram aplicadas escolhidas elegidas as Técnicas de Dinâmicas de Grupo como uma metodologia alternativa para se ensinar e se aprender, acreditando-se que elas oportunizam aos alunos uma participação mais ativa no processo de construção do conhecimento.

Por último, são apresentadas as considerações finais, as limitações do estudo e as implicações para uma futura pesquisa. Em anexo a este trabalho apresenta-se um **Guia Didático** contendo as Técnicas de Dinâmicas de Grupo aplicadas nesta pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da humanidade foi sempre marcada por um processo de mudanças. Porém, essas mudanças nunca haviam sido vivenciadas de forma tão intensa como nas últimas décadas. O mundo se apresenta cada vez mais instável, complexo e inseguro, os conhecimentos tornam-se defasados rapidamente e o contexto de vida em que o homem está inserido altera-se a cada dia. Segundo Behrens (2005), o processo de mudança que está ocorrendo em todas as áreas do conhecimento humano e nos diversos setores da sociedade é decorrente dos avanços científicos e tecnológicos.

Para a autora esses avanços não trouxeram apenas contribuições positivas para a vida dos homens, eles vieram, muitas vezes, a desafiá-los, levando-os a uma competitividade exacerbada, a um pensamento limitado e fragmentado. Behrens (2005), ainda afirma que a ciência e a tecnologia na sociedade ocidental foram fortemente influenciadas pelo paradigma denominado tradicional ou newtoniano-cartesiano. A objetividade, a especialização, a competitividade, a fragmentação do todo, a experimentação controlada e a racionalidade técnica são alguns dos elementos que sustentam esse paradigma. Os caminhos trilhados pela educação também receberam influências desse paradigma.

Em relação a essas influências, Moraes (1997, p. 51) afirma que:

o pensamento newtoniano – cartesiano [...] submeteu a escola a um controle rígido, com um sistema autoritário e dogmático, levando a constituir uma escola que divide o conhecimento em assuntos, especialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, com a continuidade e a síntese. É o professor o único responsável pelo conhecimento, vendo o aprendiz como uma tábula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de expressão e solidariedade.

Ao adentrar os portões da maioria das escolas e lançar um olhar para a sua forma de organização e estrutura de funcionamento, observa-se um sistema de avaliação excludente e classificatório, informações são apresentadas aos alunos – como verdades únicas, prontas e acabadas – relações verticalizadas estabelecidas entre os professores e alunos e os alunos entre si, bem como um clima de competição, individualismo e exclusão permeando nesses espaços. Para Behrens

(2005), o Paradigma Tradicional que influenciou por séculos a educação brasileira está em crise. Entende-se que um paradigma entra em crise e começa a desaparecer quando já não consegue apresentar respostas aos problemas e às demandas que lhes são apresentadas.

Nos últimos cem anos, iniciou-se uma mudança na forma do homem ver, entender e pensar sobre as coisas do mundo. Para Senge (2005), iniciou-se a chamada “revolução sistêmica”. A *revolução sistêmica* ou o *pensamento sistêmico* apresenta ao homem novos elementos para que se possa entender a realidade e as relações que nela se estabelecem. O mundo, a partir desse pensamento, passou a ser entendido em termos de conexão, rede, inter-relações, movimento e interdependência.

Pesquisadores apresentam diferentes denominações para esse paradigma. Cardoso (1995) denomina-o “Paradigma Holístico”; Prigogine (1986) e Capra (1996), de “Paradigma Sistêmico”; Moraes (1997), Santos (1989), Pimentel (1993) e Behrens (2005), de “Paradigma Emergente”. É importante entender que, apesar das diferentes denominações recebidas, todas estas convergem para uma mesma concepção de mundo, que é vista como um todo interligado e interdependente; há uma mesma concepção de homem, concebido como um ser dotado de razão e sensibilidade, entendido em sua inteireza; uma mesma concepção de escola, entendida como um espaço favorável para que o aluno possa aprender dentro de uma perspectiva de integralidade e de inter-relações, e ainda uma mesma concepção de ensino, que considera os alunos como seres únicos, dotados de inúmeras possibilidades e potencialidades educativas.

Para Senge (2005), a *Abordagem Sistêmica* tem uma estreita relação com a pedagogia de projetos, com as metodologias de ensino mais participativas e interacionistas, as quais favorecem aos alunos maiores espaços de participação, interlocução e questionamentos. Corroborando com esta ideia, Cardoso (1995) afirma sobre a necessidade de as escolas se utilizarem de práticas pedagógicas diversificadas em que se leve em conta não apenas o intelecto dos alunos, mas também sua afetividade e criatividade.

Diante do exposto entende-se que a educação não poderá mais ser pensada somente pelo viés da transmissão de conteúdos, conceitos e teorias muitas vezes desprovidos de sentido e significado, tanto para quem aprende, quanto para quem ensina. Faz-se importante esclarecer que esta discussão não pretende diminuir a

importância do ensino dos conteúdos na escola, mas sim, refletir sobre metodologias para se trabalhar esses conteúdos, de forma a desenvolver e/ou potencializar as habilidades de cooperação, comunicação e tomada de decisão.

Vive-se em um momento de busca de ressignificações ao já feito, de rupturas com modos de pensar e agir que, muitas vezes, se cristalizam nas práticas pedagógicas. Diante dessa realidade, entende-se que o processo de ensino e de aprendizagem precisará ser repensado. Kuenzer (1999) afirma que a escola hoje deve preocupar-se com o desenvolvimento de outras habilidades na formação dos alunos, para além das habilidades conceituais: a criatividade, a reflexividade, o estabelecimento de relações interpessoais, o desenvolvimento da capacidade de análise, raciocínio, interpretação, comunicação, entre outras, deverão ser contempladas nos currículos escolares.

Atuar diante das novas exigências não é tarefa fácil aos professores, principalmente para os que não foram oportunizados a desenvolver tais habilidades em sua formação escolar. Diante disso, cabe-nos a reflexão em relação à formação do professor.

## 2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARA ONDE CAMINHA ESSA FORMAÇÃO?

No final do século passado e no início deste, inúmeras discussões vêm sendo realizadas sobre as questões que envolvem a educação. Entre os principais pontos discutidos destacam-se a melhoria da qualidade do ensino, o direito de acesso e permanência do aluno na escola, a formação inicial e continuada do professor, entre outros pontos não menos importantes. Essas discussões vêm sendo realizadas à luz das novas tendências e demandas que se apresentam na sociedade.

A sociedade encontra-se hoje num processo acelerado de mudanças, exigindo qualidade e rapidez nas tomadas de decisões e em seus projetos; pessoas com ideias inovadoras, que se apresentem mais autônomas, reflexivas e posicionadas diante do mundo. Faria (2006) é enfática ao afirmar que a escola deverá se preparar para atender a estas novas exigências.

É importante que os professores compreendam que a escola não está à margem disso tudo, mas inserida e envolvida numa trama de mudanças que, conseqüentemente, por ela deverão ser realizadas. Thornburg (1997) declara que as escolas que não atenderem às novas exigências não serão mais relevantes na vida de seus alunos.

Pensar em formação diante de um futuro incerto, em um processo de mudanças, é uma prática altamente desafiadora. A este respeito, Castoriadis (2000) acredita que a única certeza do homem é a certeza de que precisará mudar. Assim, para que a escola possa responder aos desafios que lhes são apresentados, deverá ter os entendimentos do que ocorre no seu interior e também ao seu redor. Para tanto, deverá elevar o seu olhar e enxergar, além de seus limites, as tendências que se delineiam na sociedade, buscando melhor compreendê-la.

De acordo com Faria (2006), os referenciais de formação nos quais as escolas se apoiavam até então já não apresentam respostas satisfatórias para se encaminhar o processo educativo, diante de uma nova perspectiva de mundo.

Reportando-se novamente ao questionamento anterior, em relação a como deverá ser a formação pedagógica do professor diante desta realidade. Fusari (1988) afirma que a formação pedagógica recebida pelos alunos precisará oferecer condições para que esses desenvolvam habilidades que respondam às exigências da sua futura atuação.

No entanto, para que essa formação possa efetivamente ocorrer nas escolas, é preciso que haja uma coerência entre a teoria anunciada e a prática feita. Ambas as ações devem convergir para uma mesma intenção educativa. No que se refere a esta relação teoria e prática, Thornburg (1997) comenta que há um enorme distanciamento entre elas. Partindo da ideia apresentada pelo autor, ao se observar a lógica de organização e a estrutura de funcionamento da maioria das escolas, tem-se elementos suficientes para afirmar que estas se apresentam, por um lado, como um espaço complexo, plural, com múltiplas possibilidades de mudanças e intervenções, e por outro lado tornam-se latentes as contradições encontradas em seu interior.

Nos entendimentos de Moraes (1997) e Bherens (2005), o modelo de formação escolar oferecido pelas escolas já não responde às necessidades e demandas atuais. Partindo-se dessa compreensão, entende-se que as instituições de ensino estão sendo desafiadas a repensarem a forma de encaminhamento do

processo educativo, a revisarem as ações que consagraram sua atuação, a romperem com pensamentos e ações que se cristalizaram na sua prática pedagógica e que, muitas vezes, já não respondem ao contexto de formação e atuação na qual estão inseridos. A este respeito, destaca-se a ideia de Nóvoa (1997), para quem as mudanças, a qualidade do ensino e a inovação pedagógica só serão realizáveis se houver uma adequada formação dos professores, ou seja, é impossível imaginar alguma mudança que não passe por tal formação.

Nos últimos anos, tem-se discutido muito a formação inicial e continuada do professor; diferentes linhas de pesquisas e concepções de ensino apresentam propostas diferenciadas para esta formação. Neste estudo discute-se esta formação pelo viés do exercício da reflexividade docente e por meio de equipes coletivas de trabalho.

Para Alarcão (2007, p. 41), “a noção do professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores”. Neste sentido, entende-se que não se formam professores reflexivos apenas sendo meros repetidores de informações muitas vezes apreendidas de maneira solitária, acrítica e descontextualizadas, em ambientes severos onde não se permitem as discussões, a investigação e a problematização.

A proposta de formação do professor como um profissional reflexivo recebeu críticas de muitos teóricos, pois havia o entendimento de que ocorria neste tipo de formação um praticismo, ou seja, os professores refletiam sobre uma prática sem trazer o suporte teórico para lhe dar sustentação. Sobre isso, Alarcão (2007) acredita que refletir sobre uma prática sem trazer a teoria para lhe dar sustentação não é suficiente para se formarem professores reflexivos.

O exercício da reflexão não é uma habilidade que se desenvolve de uma hora para outra, em um vazio teórico e conceitual; é, pois, um processo pessoal que vai ocorrendo lenta e gradualmente no sujeito em formação. A reflexão é, portanto, o resultado de uma trajetória de leituras, pesquisas, investigação e discussões. Segundo Freire (1987), a teoria confere à prática um maior rigor e cientificidade. Já a prática, sustentada pelas teorias, terá maiores condições de ser repensada, reelaborada e reencaminhada. Corroborando com Freire (1987), Moreira e Callefe (2008) comentam que a prática reflexiva é integradora e dialógica, isto é, oferece as

condições para que se estabeleça o diálogo entre a teoria e a prática, entre as habilidades de pensamentos e ações.

Diante do exposto, entende-se que a prática reflexiva proporciona aos professores as condições para que transformem as experiências vividas empiricamente em conhecimentos sistematizados, ou, de outra forma, a prática reflexiva oportuniza ao professor a utilização da ciência para uma melhor reflexão e entendimento da prática cotidiana.

Apenas com boas intenções não se formam professores reflexivos. Para que esta formação ocorra, as escolas deverão realizar uma revisão nas concepções sobre educação, no seu modo de encaminhar o processo ensino-aprendizagem, na forma como se organizam os contextos escolares, de modo a tornarem seus ambientes mais desafiadores e estimulantes, com incentivo do desenvolvimento da criatividade, da inovação e da reflexão. Alarcão (2007) reitera que os formadores de professores deverão assumir a responsabilidade de ajudar seus alunos a desenvolverem a habilidade de reflexão, do pensamento autônomo e sistematizado e, para que isso ocorra, deverão utilizar-se de várias estratégias com valor educativo e formativo.

Com relação às estratégias que poderão ser utilizadas para a prática da reflexão, no modo de entender de muitos educadores ela terá melhor êxito quando realizada de forma coletiva, não se recomendando, segundo Alarcão (2007), que a reflexão docente ocorra apenas de forma individual. A reflexão coletiva é, portanto, uma estratégia muito bem vinda para este tipo de formação, devendo ocorrer principalmente nos espaços em que o professor exerce a docência. Para Moreira e Callefe (2008), esta prática, quando realizada de forma colaborativa, apresenta melhores resultados no processo de formação do professor.

Na literatura, encontram-se diferentes expressões para denominar esta prática, tais como: *reflexão através da cooperação* (NIQUINI, 1997); *equipes de trabalho* (MOREIRA E CALLEFE, 2008) e; *regulação coletiva das práticas* (NÓVOA, 1997).

Apreende-se que a reflexão realizada entre pares é altamente esclarecedora, plural e educativa, tendo em vista que o encontro entre pessoas que pensam de forma diferente, com posições e pontos de vista que ora convergem, ora divergem, ora se complementam, proporciona níveis mais elaborados de formação, reflexão e de entendimento. Refletir de forma individual, muitas vezes, poderá tornar

o processo de reflexão linear, focado e centralizado, o que impede o homem de ter uma visão mais aprofundada da realidade como um todo. Reside aí a importância de o processo ser realizado de forma compartilhada e interativa; o outro, diante desta perspectiva apresenta-se como uma luz que ilumina e sinaliza caminhos que muitas vezes poderão não ter sido trazidos para prática da reflexão.

Nóvoa (1992, p. 26) afirma que “a formação de redes coletivas de trabalho constituem-se em um fator de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente”. Nos entendimentos de Nóvoa (1992) Perrenoud (2001) e Faria (2006), as ações realizadas no coletivo, baseadas na cooperação e em redes coletivas de trabalho, são aspectos de uma cultura profissional emergente, que fortalece os valores inerentes à profissão docente, contribuindo para que os professores respondam melhor aos desafios que lhes são apresentados.

Tendo em vista a importância, no mundo atual, de que as pessoas apresentem competência emocional, capacidade que está diretamente relacionada ao ato de se estabelecer relações interpessoais amistosas, solidárias, e de se refletir de forma coletiva, faz-se necessário que essas habilidades interpessoais sejam contempladas na formação escolar dos indivíduos. Aprender com o outro propicia o compartilhar ideais, a troca de experiências, a socialização de conhecimentos, o estabelecimento de um clima de aceitação e cooperação mútua, a reflexão compartilhada, o que leva os alunos a interagirem em outro contexto e nível de formação, oportunizando, desse modo, o desenvolvimento das habilidades necessárias para uma vivência democrática

Com base no exposto, pode-se entender para onde se encaminha o processo de formação do professor. Diante desta perspectiva de formação, buscou-se, na concepção teórica e metodológica da Aprendizagem Cooperativa, elementos e referenciais de ação que viessem a apontar caminhos para se encaminhar o processo de formação do professor dentro de uma linha de trabalho realizada de forma coletiva, cooperativa, dialógica e relacional.

## 2.2 APRENDIZAGEM COOPERATIVA – SUSTENTANDO OS TRABALHOS EM GRUPOS

No entendimento de Moraes (1997), vive-se hoje a chamada “Era das Relações”. As características principais desta era são o resgate de uma convivência mais harmoniosa, solidária e fraterna entre os homens; o olhar mais ampliado e reflexivo para as coisas do mundo; a formação de grupos de trabalho e estudo; a resolução de problemas de forma coletiva e cooperativa, e ainda o respeito às diversidades, pluralidades e contradições existentes no contexto de vida do homem. Estes são exemplos de alguns elementos que deverão estar presentes na formação do homem contemporâneo. Complementando tal afirmação, no olhar de Moreira e Callefe (2008) as escolas e as salas de aula são ambientes que possibilitam o encontro de pessoas com histórias, experiências de vida, valores e crenças diferentes. Tendo em vista os aspectos mencionados pelos autores, ao se observar como ocorrem as relações interpessoais nas escolas e, mais especificamente na sala de aula, pode-se afirmar que é incomum um ambiente no qual as relações estabelecidas entre as pessoas sejam tão próximas e duradouras. Por horas durante o dia, por meses durante o ano, e por anos durante a vida, é na sala de aula que pessoas, das mais diversas origens e crenças, encontram-se; sonhos, ambições e frustrações misturam-se; conhecimentos, modos de pensar e entender as coisas do mundo se complementam.

Para Ramos (1995), cabe ao professor construir em sua sala de aula um ambiente pedagógico favorável à convivência, ao companheirismo, onde os alunos possam ser incentivados a expressar a sua palavra e a ouvir a palavra do outro, cada um sendo valorizado e tendo ressaltada a sua verdadeira condição humana.

Conforme Bherens (2005) há a preocupação, por parte de alguns professores e pedagogos, de buscar formas alternativas para o encaminhamento dos trabalhos nas salas de aula, de modo que as estratégias metodológicas escolhidas possam contribuir para a formação de um sujeito dentro dessa nova configuração de sociedade. Complementando esta ideia, Duran e Vidal (2007) e Pontecorvo et al. (2005) enfocam a necessidade de se considerar a dimensão afetiva e a social na formação do aluno, e que os trabalhos realizados no coletivo contribuem significativamente para isto.

Ao se buscar uma resposta para esta necessidade de formação, encontrou-se em Antunes (2001) o entendimento de que educar na contemporaneidade requer o uso de metodologias de ensino individual, em que se leve em consideração a individualidade, a diversidade e o nível de entendimento de cada aluno. Esses fatores devem estar interligados às metodologias de ensino grupal, em que a cooperação, a interdependência e o auxílio mútuo se façam presentes em sua formação.

Segundo Alarcão (2001, p.74),

[...] a função social e política da escola é preparar um novo homem. Esse novo homem é aquele que reúne em sua bagagem cognoscitiva a polivalência, a especificidade, a participação, a flexibilidade, a liderança, a cooperação, a comunicação, o domínio das diferentes linguagens, as competências para pensar de modo abstrato, e principalmente de saber trabalhar em equipes.

Estimulada pelas teorias construtivistas e sócio-construtivistas, surge na década de 60 a concepção teórica e metodológica da Aprendizagem Cooperativa, que consiste na formação de pequenos grupos de alunos trabalhando juntos nas tarefas escolares, de modo que todos possam desenvolver as suas habilidades cognitivas, sociais e afetivas, configurando uma relação mais solidária, reflexiva e comunitária entre os componentes do grupo, o compartilhamento de ideias, a interdependência e a busca pelo sucesso coletivo. Nesta concepção de trabalhos em grupos os alunos utilizam as suas forças individuais para ajudar o seu grupo a atingir os objetivos propostos.

Segundo Johnson & Johnson<sup>1</sup> (1994, citado por Niquini, 1997), nas últimas três décadas a Aprendizagem Cooperativa tornou-se um moderno processo instrutivo, apresentando-se como uma proposta viável para sustentar a realização de trabalhos em grupos, podendo ser utilizada desde a pré-escola até os níveis de instrução superiores.

Niquini (1997) esclarece que a referida proposta orienta o trabalho dos professores preocupados não só com a transmissão dos conteúdos da sua disciplina, mas também com as questões emergenciais do mundo contemporâneo. Este tipo de trabalho exerce influências em termos de compreensão, concordância e

---

<sup>1</sup> JOHNSON, R. T.; JOHNSON, D. W. **An Overview of Cooperative Learning**. 1994.

de compromisso em cada um dos membros do grupo. Para essa autora, a sociedade necessita de mais relações cooperativas e a sala de aula é um ambiente propício para que tais relações se estabeleçam. Perotti (1997, p. 57), complementando a ideia de Niquini, afirma que o “espírito da escola exprime-se pela qualidade das relações interpessoais, pela transmissão implícita ou explícita de atitudes e valores”.

Encontrou-se na concepção teórica e metodológica da Aprendizagem Cooperativa um caminho metodológico viável para encaminhar os trabalhos em grupos a partir de uma concepção de ensino-aprendizagem interacionista, dialógica, solidária e reflexiva, favorecendo desse modo o desenvolvimento das habilidades necessárias para que os homens possam apresentar as condições de responderem às novas demandas de formação dos novos tempos. Para Alarcão (2007), a prática educativa escolar deve provocar transformações nas relações do homem com a sociedade.

De acordo com as pesquisas realizadas por Johnson & Johnson<sup>2</sup> (1994, citado por NIQUINI, 1997); SANCHES (1994); FREITAS e FREITAS (2003), e ARENDS (1995), para que um grupo possa receber a denominação *cooperativo*, alguns elementos-chaves deverão ser contemplados nestes trabalhos, os quais serão descritos a seguir:

### 2.2.1 A Interdependência Positiva

É o elemento mais importante da aprendizagem cooperativa, ocorre quando os membros do grupo compartilham objetivos e responsabilidades, estabelecendo entre si uma forte ligação cognitiva, afetiva e social. A interdependência positiva não permite que os alunos atinjam metas e realizações apenas de forma individual. Eles são levados a entender que o sucesso é uma conquista do grupo. Nos entendimentos de Johnson & Johnson<sup>3</sup> (1994, citado por NIQUINI, 1997), neste tipo de trabalho não é permitido a nenhum aluno desresponsabilizar-se ou desincumbir-se dos trabalhos do grupo, mesmo que tenha realizado apenas algumas das partes que lhe couberam no trabalho.

---

<sup>2</sup> JOHNSON, R. T.; JOHNSON, D. W. **An Overview of Cooperative Learning**. 1994.

<sup>3</sup> JOHNSON, R. T.; JOHNSON, D. W. **An Overview of Cooperative Learning**. 1994.

A interdependência positiva é promovida pelo professor quando este escolhe adequadamente os materiais a serem apresentados aos alunos; observa como os membros do grupo estão atingindo as metas estabelecidas; acompanha as interações ocorridas nos grupos, realizando de imediato as intervenções; oferece apoio, incentivo, premiando a todos os alunos tanto pelos acertos alcançados, quanto pela ajuda e auxílio oferecidos ao outro.

### 2.2.2 Interação Promotiva ou a Interação Face a Face

A interação promotiva se estabelece nos grupos quando cada um dos seus componentes coloca-se ao lado do outro, promovendo o seu sucesso, auxiliando-se e encorajando-se mutuamente. É favorecida em situações nas quais há a necessidade de os indivíduos se incentivarem na busca de êxitos para a realização de tarefas complexas.

### 2.2.3 Responsabilidade Individual

A responsabilidade individual e a coletiva ocorrem quando cada um dos membros de um grupo internaliza a ideia e, ao fazer do grupo, assume e responde pelo que lhe foi designado, bem como se responsabiliza pelo trabalho como um todo. A responsabilidade individual e a coletiva deverão ser contempladas nos grupos para que estes possam ser denominados cooperativos. Inúmeros encaminhamentos deverão ser tomados pelo professor para que se possam promover o surgimento e a manutenção da responsabilidade individual e coletiva.

- a) Trabalhar com grupos de até quatro (4) componentes, segundo pesquisas realizadas por Freitas e Freitas (2003), é um número ideal para que se possa estabelecer a responsabilidade individual e a coletiva.
- b) Estar atento com que frequência cada membro de um grupo participa e oferece as suas contribuições.

- c) Manter sempre a atenção do grupo, chamando alguns componentes aleatoriamente, para que possam relatar o que o grupo, como um todo, está realizando.
- d) Atribuir a um dos membros do grupo a função de observar e apresentar o nível de entendimento e raciocínio do grupo em relação às questões a eles propostas.
- e) Certificar-se se ocorre nos grupos o compartilhamento das aprendizagens, de modo que cada um esteja ensinando ao outro o que aprendeu. Quando todos os estudantes incumbem-se deste trabalho, fala-se que há uma explicação simultânea no interior do grupo.

#### 2.2.4 Habilidades Interpessoais

Pesquisas realizadas por Johnson & Johnson<sup>4</sup> (1994, citado por NIQUINI, 1997) afirmam que os estudantes, na maioria das vezes, não possuem as habilidades sociais para trabalharem em grupos, estabelecendo com o outro uma relação de cooperação e de harmonia. Para o autor, as habilidades sociais precisam ser ensinadas aos alunos. Essas habilidades às quais o autor se refere são: manejo de grupos; superação de conflitos; pensamentos ambíguos ou vazios de sentido e significados; a busca do conhecimento do outro; aprender a trabalhar com as diferenças, com os limites e as possibilidades de cada um; colocar-se à disposição, oferecendo ajuda e também aceitando o auxílio que lhe falta; compartilhar ou escolher lideranças, e tomar decisões, estabelecendo com o grupo ótimo nível de comunicação.

#### 2.2.5 Acompanhamento do Grupo

De acordo com Niquini (1997), o trabalho em grupo, sustentado pela concepção teórica e metodológica da Aprendizagem Cooperativa, exige a presença

---

<sup>4</sup> JOHNSON, R. T.; JOHNSON, D. W. **An Overview of Cooperative Learning**. 1994.

constante, propositiva e orientadora do professor. Algumas estratégias poderão ser utilizadas no acompanhamento do grupo, como: solicitar a seus membros que, no final de cada trabalho, apresentem um relatório descrevendo como está ocorrendo o processo de cooperação entre os alunos; elencar os comportamentos que precisam ser mudados, as habilidades a serem desenvolvidas; permitir que cada um dos membros receba e dê *feedback*; oportunizar aos alunos que lancem um olhar reflexivo e afetuoso para as situações que ocorrem ao seu redor; comemorar o sucesso do grupo, reforçando os comportamentos positivos.

O acompanhamento do grupo ocorre também quando os seus componentes discutem, avaliam e se autoavaliam sobre como estão atingindo os objetivos propostos, descrevem as ações que estão resultando satisfatórias ou não, decidem juntos se mantêm o que estão fazendo ou mudam as estratégias. Este momento contribui para que o grupo possa esclarecer e melhorar a atuação de cada um dos seus componentes, para o alcance dos objetivos.

Em face dos aspectos mencionados até então, sobre as contribuições da Aprendizagem Cooperativa na formação do aluno, torna-se importante apresentar o resultado de uma pesquisa realizada por Resnick (1995), que revela que as pessoas, na sociedade contemporânea, não estão preparadas para trabalhar em grupo, uma vez que trazem posturas competitivas. Complementando tais afirmações, Johnson & Johnson<sup>5</sup> (1994, citado por NIQUINI, 1997), comenta que muitos estudantes não apresentam as habilidades necessárias para estabelecer relações interpessoais e participar de trabalhos em grupos.

Neste sentido, Deming<sup>6</sup> (1980, citado por RAMOS, 1995, p.107), salienta que "toda pessoa nasce com inata motivação para a dignidade, para a cooperação, para a alegria e para aprender". Então, as *forças da destruição* decorrentes do sistema de premiação, competição e exclusão trazem o medo e a autodefesa. Para o autor, são exemplos das forças de destruição escolares: as notas, as medalhas e as estrelas.

Diante do que foi exposto, reitera-se a importância de se incorporar nos trabalhos em grupos os elementos-chave da aprendizagem cooperativa. Dessa forma, os alunos são oportunizados a desenvolverem as habilidades interpessoais,

---

<sup>5</sup> JOHNSON, R. T.; JOHNSON, D. W. **An Overview of Cooperative Learning**. 1994.

<sup>6</sup> DEMING, W. E. **Qualidade: a revolução da Administração**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

estabelecendo com o outro uma convivência mais respeitosa, solidária e cooperativa.

Outra ideia encontrada em relação aos trabalhos em grupos foi nos estudos de Niquini (1997). Para a autora, formar grupos é uma tendência natural do ser humano, no entanto trabalhar em grupos e com grupos é uma habilidade que precisará ser aprendida e ensinada. A autora relata que existe uma incompreensão por parte dos profissionais da educação do que seja um trabalho em grupo. No seu modo de pensar, existem duas concepções que sustentam este tipo de trabalho. Uma está assentada numa linha tradicional de se trabalhar em grupos, cujo processo de decisão, organização e escolhas está centralizado unicamente nas mãos do professor, não havendo nesses grupos uma vivência e um espírito de grupo. A outra concepção está assentada numa linha de trabalho mais cooperativa, dialógica e interacionista, na qual as relações estabelecidas entre professores e alunos são mais próximas, as responsabilidades são compartilhadas, as preocupações dos professores vão além do ensino de um conteúdo, há a intenção, de sua parte, em desenvolver nos alunos as habilidades de ordem social, afetiva e interpessoal.

Complementando essas ideias, Freitas e Freitas (2003) comentam que as diferentes formas de se orientarem os trabalhos em grupos levam os alunos a apresentarem diferentes resultados em seu processo de aprendizagem.

Ao refletir sobre os dados apresentados pelas autoras, e ao se lançar um olhar mais atento à maneira como os trabalhos em grupos são encaminhados pelos professores e realizados pelos alunos nas salas de aula, pode-se entender que estes trabalhos muitas vezes não estão contribuindo para que haja uma verdadeira interação entre os alunos em nível cognitivo, social e afetivo. Constata-se que, na maioria das vezes, os trabalhos em grupos ocorrem somente por meio de um agrupamento físico de alunos, não se presenciando uma relação de apoio, de interdependência e de cooperação.

Diante disso, entende-se que uma situação é o professor agrupar os alunos, distribuir-lhes uma tarefa, sem estabelecer critérios para a sua realização, e, em seguida, sair de cena. Esta é uma forma de se encaminhar as atividades em grupos, levando os alunos a um determinado resultado. Outra situação é o professor reunir os alunos, distribuir-lhes uma tarefa, estabelecendo um conjunto de procedimentos a serem cumpridos, zelando para que a interação, a cooperação, a reflexão, o auxílio

mútuo, o compartilhamento de ideais e ações sejam contemplados na realização dos trabalhos. Esta é, sem dúvida, outra forma de se encaminhar os trabalhos em grupos, levando os alunos a outros resultados na aprendizagem.

Dentro da perspectiva de formação da Aprendizagem Cooperativa, Sanches (1994) traz que aos alunos são apresentadas novas responsabilidades e funções, cabendo-lhes: compartilhar ideais, objetivos e responsabilidades com todos os componentes do seu grupo; entender que o sucesso é uma realização coletiva; fazer uma ruptura com formas de pensamentos ambíguos, vazios de sentido e significados; aprender a trabalhar com as diferenças, com as divergências, com os limites e as possibilidades de cada um; colocar-se a disposição do outro, oferecendo-lhe ajuda e também aceitando o auxílio que lhe falta; ter critérios para escolher as lideranças; estabelecer com o grupo um ótimo nível de comunicação; comemorar o sucesso do grupo; utilizar-se da avaliação e da autoavaliação continuamente; descrever as ações que estão sendo satisfatórias ou não dentro do grupo; tomar decisões; estabelecer estratégias de ações de forma individual e coletiva; desenvolver uma escuta atenta à fala do outro; apresentar o contraponto de uma ideia de forma sutil e respeitosa; discordar educadamente de ideias e não das pessoas.

Segundo Arends (1995), para que os alunos possam desenvolver tais habilidades em sua formação, precisarão encontrar nos espaços escolares ambiências favoráveis. Tendo em vista os aspectos mencionados, outros serão os papéis atribuídos aos professores ao utilizarem a concepção da Aprendizagem Cooperativa. Dentre eles, destacam-se: apresentar-se ao grupo como mediador, propositor e um atento observador da sua dinâmica de funcionamento; prestar aos alunos todas as informações que se fizerem necessárias para levar o trabalho do grupo ao sucesso; assinalar os caminhos que poderão ser percorridos; instituir uma ambiência favorável na sala de aula; sensibilizar os alunos a assumirem responsabilidades individuais e coletivas; apresentar a avaliação como um momento privilegiado de reflexão, de crescimento e amadurecimento tanto em nível individual quanto coletivo; provocar discussões; incentivar a comunicação, a criatividade, o pensamento divergente, convergente e a capacidade para lidar com os conflitos, .

Diante do exposto, entende-se que novas funções são atribuídas aos professores neste tipo de trabalho. No entanto, a este respeito destacam-se as ideias de Johnson & Johnson<sup>7</sup> (1994, citado por NIQUINI, 1997), para o qual uma das maiores responsabilidades e critérios que deverão ser utilizados pelo professor neste tipo de trabalho é em relação à escolha dos materiais, pois é o material utilizado que irá assegurar o contexto da cooperação. Niquini (1997) ainda esclarece que não é porque os indivíduos estão realizando trabalhos juntos que a aprendizagem será melhorada e o grupo será denominado cooperativo.

Assim, entende-se que o fato de as pessoas estarem próximas uma das outras não significa que as aprendizagens serão melhoradas e denominadas cooperativas. A cooperação não acontece por proximidade e, sim, quando há o estabelecimento de ações que facilitam uma convivência mais harmoniosa entre todos os membros do grupo e um clima amistoso, fraterno, de apoio e auxílio mútuo, reflexão e crescimento.

Tendo em vista todos os aspectos apresentados, e com o esclarecimento de que é a escolha dos materiais que irá permitir e assegurar o contexto da cooperação, da reflexão e da autonomia, acredita-se que os trabalhos realizados por meio da utilização das Técnicas de Dinâmicas de Grupo – assunto a ser tratado na próxima seção – apresenta-se como uma opção metodológica viável para assegurar esta formação em sala de aula.

### 2.3 As Técnicas de Dinâmicas de Grupo: um Outro Olhar

Um grupo se forma com a reunião de pessoas que estabelecem entre si uma relação de parceria, amizade, apoio e auxílio, visando ao alcance de objetivos comuns; essa relação possibilita ainda aos seus membros o pensar juntos e o compartilhar tarefas e responsabilidades. A necessidade de se aprender com o outro, de compartilhar, de ir à busca de um melhor entrosamento com as pessoas e com o mundo é o que motiva a formação do chamado grupo de aprendizagem.

Para Lima (2005), o grupo é como uma escola de aprendizagem, espaço para que as pessoas aprendam e ensinem, dia após dia. Ao participar desse tipo de

---

<sup>7</sup> JOHNSON, R. T.; JOHNSON, D. W. **An Overview of Cooperative Learning**. 1994.

trabalho, as pessoas exercem funções e papéis diferenciados, pois ora ensinam, ora aprendem, ora acertam, ora erram, ora ajudam, ora são ajudados. O grupo oportuniza, portanto, o crescimento de cada um de seus membros, uma vez que lenta e gradualmente essas pessoas aprendem a aprender, a ensinar, a conviver, a assumir novas responsabilidades, a apresentar atitudes mais flexíveis diante das situações para as quais não conseguem apresentar respostas.

Ao se compreender a importância do papel do grupo na formação e na constituição do ser professor, opta-se por direcionar o foco do presente estudo para o trabalho com Técnicas de Dinâmicas de Grupo. Esta metodologia de ensino vem sendo estudada ao longo dos anos por vários teóricos, tendo como objeto de estudo as relações interpessoais que se estabelecem nos grupos. Seu uso foi se expandindo da área de treinamento empresarial, para atividades de seleção, treinamento de ações motivacionais, nas atividades de integração e no uso terapêutico, consolidando-se nas diversas áreas de saberes humanos, como na psicologia, na medicina, na administração, no marketing e na área educacional.

A este respeito, Minicucci (1997) comenta que o trabalho com Técnicas de Dinâmicas de Grupo foi introduzido na educação brasileira por Lauro de Oliveira Lima, em 1960. Na concepção de Lima (2005), essa técnica vinha apresentando as respostas aos anseios dos profissionais da educação que desejavam realizar uma prática pedagógica inovadora, para além da transmissão dos conteúdos realizada de forma verticalizada e imposta. Alcântara (1972), complementando tais afirmações diz que essa metodologia de ensino, nos anos de 1970, foi considerada uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

A realização de trabalhos em grupo, como uma técnica de ensino, teve sua origem no movimento Escolanovista, que se iniciou ao promover uma ruptura com o modelo de ensino da escola tradicional. A concepção de *ensino tradicional* descrita neste trabalho está assentada nas ideias de Libâneo (1992), o qual afirma que o método baseava-se na verbalização docente, na transmissão verticalizada e imposta de conteúdos aos alunos, de modo a impedir-lhes quaisquer formas de expressão, reflexão, participação e de interação.

Reiterando tais afirmações, Minicucci (1997) afirma que o modelo de ensino da escola tradicional se fez presente por centenas de anos na escola brasileira, o que criou condições desfavoráveis para se desenvolver uma cultura social e educacional que favorecesse a realização de trabalhos em grupos, uma ambiência

mais democrática e acolhedora nas salas de aula, bem como espaços para a discussão, reflexão e para a cooperação. Para esse autor, essa cultura imprimiu na memória do povo brasileiro receios e inseguranças, levando-o a atitudes relutantes diante das mudanças e das inovações.

Villela (2005, p.23) é enfática ao afirmar que “no Brasil, a inadequação de determinadas metodologias de ensino comprometeram a eficácia e a evolução da educação em relação à sociedade.” Para a autora, as metodologias de ensino utilizadas ensinaram os alunos a pensarem em termos de oposição, a formularem suas crenças em termos de “um ou outro”, ou “isto ou aquilo.” Essa visão estreitada e maniqueísta de mundo limitou o homem de desenvolver a capacidade de pensar em termos de possibilidades e de contradições.

Diante disso, acredita-se que a escola de uma forma geral, e as salas de aulas em especial deverão ser transformadas em ambientes propícios para que relações mais próximas e cooperativas se estabeleçam em seu interior, contribuindo desse modo para que os alunos desenvolvam um pensamento mais complexo, plural e uma compreensão mais ampliada de si mesmo e para as coisas do mundo.

No entendimento de Andreola (2007), o trabalho com as Técnicas de Dinâmicas de Grupo despertam nos alunos atitudes mais fraternas e solidárias, eliminam as barreiras na comunicação, melhoram o nível de relacionamento e o espírito solidário, diminuindo a frieza, o distanciamento e a agressividade existente muitas vezes nas relações interpessoais.

Este tipo de trabalho, pela sua própria lógica de organização e dinâmica de funcionamento, oportuniza aos alunos outras formas de aprender, em um clima de maior abertura, uma convivência mais próxima, maiores espaços para que possam exercer a sua autonomia, a liberdade de expressão e de comunicação e criatividade.

A este respeito, destacam-se as ideias de Lima (2005, p.12),

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

Pelas próprias demandas e desafios contemporâneos, há a necessidade de os alunos serem expostos a atividades experienciais, realizadas em grupos de trabalho, de modo que possam aprender a trabalhar e a conviver com pessoas que pensam e agem de formas diferentes, aceitando as divergências de ideias e opiniões existentes entre as pessoas. O trabalho com as Técnicas de Dinâmicas de Grupo possibilita essas ações e ainda favorece a socialização de conhecimentos diante da maior aproximação entre os alunos, o encontro de pessoas com níveis de entendimentos, formação, experiências e caminhadas de vida diferentes. O espaço torna-se, portanto, favorável para o surgimento de uma diversidade de respostas e ações perante uma mesma situação,

No grupo, há o somatório de ideias, a multiplicação de saberes e informações, novas formas de pensar e agir vão emergindo durante a realização dos trabalhos, níveis de pensamentos mais elaborados e complexos vão se estabelecendo. Pelas próprias características das atividades, além do movimento mental propiciado aos alunos, há um movimento dos corpos, tendo em vista que muitas técnicas caracterizam-se pela ludicidade.

Diante desta perspectiva de formação, Libâneo (1992) entende que o ato de ensinar necessita de técnicas de ensino e a grande *arte* do professor está na escolha e na adequação dessas técnicas ao público a que elas se destinam. A partir do que foi exposto, entende-se que o uso de métodos e técnicas de ensino oferece inúmeras contribuições para o processo de ensino-aprendizagem; porém a escolha requer conhecimentos.

Antunes (2001) acredita que o trabalho com as Técnicas de Dinâmicas de Grupo não tem tido o seu merecido valor pedagógico, devido aos entendimentos equivocados de alguns profissionais, os quais pensam que basta utilizá-las e assim elas irão educar pessoas e alterar comportamentos, como num *toque de mágica*. Essa falta de clareza acaba tornando o trabalho com Técnicas de Dinâmicas de Grupo uma simples brincadeira em sala de aula. Para reafirmar esse entendimento, Failde (2007) diz que instituir uma metodologia de ensino em sala de aula, mesmo sendo uma medida interessante, é insuficiente, pois este tipo de trabalho requer do professor o domínio dos fundamentos teóricos e metodológicos que dão sustentação e cientificidade a este tipo de trabalho, aliados a uma forte crença, por parte do professor, em relação às possibilidades formadoras e educativas dos trabalhos realizados com as Técnicas de Dinâmicas de Grupo.

Buscando ainda outras informações para este estudo, encontrou-se em Niquini (1997) a afirmação de que as metodologias de ensino não realizam nada por si só. Diante da colocação da autora, passa-se a refletir que o uso de qualquer metodologia ou técnica de ensino quando desprovida de sentido, significado, objetivos claros e bem definidos, de uma proposta de trabalho e de um ideal educativo, mas apenas sendo utilizada para dar um ar de modernidade à prática pedagógica, não são requisitos suficientes para gerar mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Para Alcântara (1972, p. 27), “quando o professor se propõe a utilizar as Técnicas de Dinâmicas de Grupo deve, primeiramente, conhecer os fundamentos teóricos da dinâmica, bem como as suas possibilidades educativas”. Isso posto, entende-se que as Técnicas de Dinâmicas de Grupo deverão ser utilizadas somente quando houver um planejamento do que se deseja aplicar, a definição dos objetivos que se desejam atingir, as habilidades que se pretendem desenvolver ou potencializar nos alunos e, acima de tudo, a atuação de um professor que acredite que as aprendizagens serão mais consolidadas quando o aluno tem uma participação mais ativa e experiencial no processo de construção dos conhecimentos.

Em relação à aprendizagem pela experiência encontramos em Moreira e Callefe (2006, p.13): “A experiência é a base para a aprendizagem e esta não acontece sem a reflexão, essencial ao processo e integralmente ligada à ação. A prática reflexiva então integra dialogicamente teoria e prática, pensamento e ação”.

Tendo em vista os aspectos relacionados, entende-se que pela sua própria forma de organização e modo de funcionamento, o trabalho realizado mediante a utilização das Técnicas de Dinâmicas de Grupo abre as portas para um processo de reflexão *antes* da realização de uma ação, uma vez que, ao entrar em contato com a situação-problema apresentada pela dinâmica, os alunos deverão, de forma individual ou coletiva, conforme a especificidade da técnica, elaborar as estratégias de ações antes da sua realização. Se assim não o fizerem e se, porventura, não obtiveram êxito em suas ações, a própria experiência vivenciada irá ensiná-los o refazer de forma diferente.

As Técnicas de Dinâmicas de Grupo permitem, ainda, a reflexão *durante* a realização de uma ação – enquanto faz, o aluno reflete; enquanto reflete, o aluno faz. Em outras palavras, enquanto o aluno vivencia uma ação, a própria experiência

vivenciada vai assinalando dados e trazendo elementos para que ele reflita. A utilização das Técnicas de Dinâmicas de Grupo permite ao aluno, ainda, o processo de reflexão *após* a execução de uma ação, permitindo que ele possa lançar um olhar retrospectivo sobre as suas realizações, fazendo sobre elas uma releitura e outros encaminhamentos.

Esse processo de ir e vir com o pensamento e em suas ações propicia aos alunos outro nível de formação. Senge (2005, p. 26) afirma que “o trabalho em grupo produz um tipo de aprendizagem diferente daquele que se desenvolve quando apenas lemos sobre o trabalho a ser feito”.

Assim, como docente de um curso de Formação de Professores, neste estudo os objetivos são voltados para o desenvolvimento do trabalho com as Técnicas de Dinâmicas de Grupo, visando propiciar aos alunos – futuros professores – condições favoráveis para o desenvolvimento de novas habilidades de pensamento e ação.

Na próxima seção serão apresentadas, de forma sucinta, as Técnicas de Dinâmicas de Grupo<sup>8</sup> selecionadas para o presente trabalho, as quais estão assim denominadas: Técnica de Dinâmica de Grupo *Construindo Quadrados*; Técnica de Dinâmica de Grupo *Campo Minado*; Técnica de Dinâmica de Grupo *Pinguins e Degelo*; Técnica de Dinâmica de Grupo *Montagem das Canetas*, e Técnica de Dinâmica de Grupo *Passe a Bola*.

A escolha dessas técnicas se justifica na observação de que as alunas não apresentavam inúmeras habilidades necessárias a sua formação, dentre elas, destacam-se as habilidades de cooperação, planejamento, reflexão, organização, comunicação, interdependência, estabelecimento de estratégias de ações antes da realização das ações.

A seguir, serão apresentadas as cinco Técnicas de Dinâmicas de Grupo selecionadas, bem como os encaminhamentos metodológicos que deverão ser tomados pelos professores no momento da sua aplicação.

Espera-se que o material chegue ao alcance de todos os professores que, assim como nós, anseiam em oferecer um diferencial à formação dos alunos e, principalmente, acreditam nas possibilidades formadoras e educativas dos trabalhos

---

<sup>8</sup> As Técnicas de Dinâmicas de Grupo utilizadas no trabalho foram retiradas de cursos que frequentei ao longo de nossa formação continuada.

realizados mediante a utilização de Técnicas de Dinâmicas de Grupo, dentro de um enfoque cooperativo, reflexivo e humanizador, como já referido anteriormente.

## 2.4 AS TÉCNICAS DE DINÂMICAS DE GRUPO

### 2.4.1 Técnica de dinâmica de grupo “construindo quadrados”

#### 2.4.1.1 Objetivos

- Buscar informações para a resolução das situações-problemas;
- Utilizar-se de estratégias de pensamentos e ações diferenciadas para o alcance de objetivos e metas;
- Refletir sobre a importância de se buscar auxílio com seus colegas de trabalho;
- Entender a relação de interdependência que se estabelecem com o outro no seu dia a dia;
- Colocar-se à disposição do grupo sempre que se fizer necessário, bem como ter a humildade de aceitar ajuda.

#### 2.4.1.2 Situação-problema

Montagem de um quadrado utilizando três peças.

1ª Etapa:

- Formação de 4 (quatro) grupos de alunos com 4 (quatro) componentes em cada um. Esses grupos podem ser denominados *pequenos grupos*. A formação desses *pequenos grupos* fica a critério do professor.
- Após a formação grupal, o professor entrega a cada aluno um envelope contendo 3 (três) partes para compor um quadrado, as quais não se encaixam, gerando a situação-problema a ser resolvida pelos alunos.

2ª Etapa:

À medida que cada aluno começa a montar o seu quadrado, percebe que as peças não se encaixam. Inicia-se, deste modo, a procura das peças. A princípio, esta procura deverá ocorrer somente no seu próprio grupo (*pequeno grupo*). Se não encontrarem as peças correspondentes, os alunos saem à sua procura nos outros grupos. O trabalho dar-se-á por encerrado quando todos os alunos conseguirem montar o seu quadrado.

O papel do professor neste trabalho consiste em analisar como se desenvolvem os trabalhos e sobre os dados que emergem nesses grupos. Além disso, observar o modo como os alunos estão se relacionando. As preocupações do professor não se limitam apenas a observar se a atividade está sendo cumprida, mas também certificar-se se os elementos-chave da aprendizagem cooperativa estão sendo contemplados na realização dos trabalhos.

### 3ª Etapa:

Nesta etapa do trabalho, devem ocorrer as discussões nos *pequenos grupos*, momento em que os alunos têm a oportunidade de relatar, uns para os outros, as suas percepções em relação à realização da tarefa, as facilidades e dificuldades encontradas.

### 4ª Etapa: O Seminário

O seminário é uma etapa do trabalho que ocorre no final da aplicação de cada Técnica de Dinâmica de Grupo. Nesse momento, todos os grupos deverão ser reunidos a fim de socializarem as suas considerações, facilidades e dificuldades, já discutidas nos *pequenos grupos*. O professor apresenta-se como mediador e propositor de questões, levando o grupo para níveis de reflexões mais elaborados.

## 2.4.2 Técnica de Dinâmica de Grupo “Campo Minado”

### 2.4.2.1 Objetivos

- Refletir sobre a importância de se buscar auxílio com os colegas de trabalho;
- Entender a importância da utilização de uma linguagem clara, objetiva;
- Vivenciar papéis sociais diferenciados;

- Compreender a importância de dar e receber *feedback*;
- Planejar ações antes de executá-las;
- Estabelecer estratégias para o alcance de objetivos.

#### 2.4.2.2 Situação-problema:

Realização da travessia do campo minado sem tocar nos objetos dispostos no chão.

##### 1ª Etapa:

Em um retângulo desenhado no centro da sala de aula, são dispostos vários objetos, como cadernos, pastas, mochilas, etc. Após o preparo deste espaço, denominado *campo minado*, os alunos realizam a travessia de um lado para o outro do campo, sem tocar nos objetos dispostos no chão.

##### 2ª Etapa:

Após a preparação do ambiente da sala de aula, os alunos formam as duplas para realizarem a travessia do campo minado. Um aluno da dupla desempenha o papel de orientando e o outro de orientador. O aluno que estiver desempenhando o papel de orientando tem os olhos vendados. O aluno-orientador deverá ajudá-lo a atravessar o campo minado, fornecendo instruções orais.

##### 3ª Etapa:

Nesta etapa do trabalho ocorrem as discussões nos *pequenos grupos*, momento em que os alunos são oportunizados a relatarem uns para os outros as suas percepções em relação à realização da tarefa, as facilidades e as dificuldades encontradas. Após a discussão nos *pequenos grupos*, o professor propõe aos alunos a participação em um seminário.

### 2.4.3 Técnica de Dinâmica de Grupo “Pinguins e Degelo”

#### 2.4.3.1 Objetivos:

- Compreender a importância da flexibilidade e da adaptabilidade nas ações cotidianas;
- Trabalhar cooperativamente para alcançar objetivos comuns;
- Entender a necessidade de se cuidar do ambiente onde se vive, propondo medidas de transformação;
- Discutir estratégias de ações coletivas para a resolução da situação-problema;
- Utilizar-se da autoavaliação para melhorar as suas ações.

#### 2.4.3.2 Situação-problema

Devido ao crescimento populacional, o homem depara-se, a cada dia, com menos espaços habitáveis para se viver. O objetivo desta técnica é levar os alunos a organizarem-se nos espaços que lhes foram destinados.

##### 1ª Etapa:

Os alunos são divididos em dois grupos. Os grupos são orientados a se retirarem da sala de aula para que o chão seja coberto com dois blocos de folhas de jornais. Os alunos, ao retornarem à sala de aula, devem acomodar-se nesses blocos. Essa situação se repete por mais três vezes. Cada vez que os alunos saem e retornam para a sala de aula, encontram menores espaços para se acomodar.

##### 2ª Etapa:

Nesta etapa do trabalho, ocorrem as discussões nos *pequenos grupos*. Os alunos relatam uns para os outros as suas percepções em relação à realização da tarefa, as facilidades e as dificuldades encontradas. Após esta discussão nos *pequenos grupos*, inicia-se a participação no seminário. A postura do professor deve ser de um atento observador, mediador e propositor de questões, conduzindo o grupo para níveis de reflexão mais elaborados.

## 2.4.4 Técnica de Dinâmica de Grupo “Dinâmica das Canetas”

### 2.4.4.1 Objetivos

- Entender a necessidade de se realizar um trabalho de qualidade dentro do tempo estipulado;
- Disponibilizar ao grupo as suas habilidades;
- Elaborar planos de ações antes de iniciar um trabalho;
- Tomar decisões de forma individual e coletiva;
- Realizar o trabalho que lhe cabe, observando as ações que estão sendo realizadas no seu grupo.

### 2.4.4.2 Situação-problema

Montagem de canetas seguindo critérios previamente estabelecidos pelo professor.

#### 1ª Etapa:

Formação de três grupos de alunos com o mesmo número de componentes. Para cada grupo, é distribuído os seguintes materiais: 30(trinta) canetas, sendo 10(dez) canetas da cor vermelha, 10(dez) canetas da cor azul e 10(dez) canetas da cor preta, e 1 (um) saco plástico.

#### 2ª Etapa:

É entregue, para cada um dos grupos, um saco plástico contendo partes de várias canetas. Ao receberem as partes das canetas, os alunos devem remontá-las, seguindo os seguintes critérios: cada caneta precisa ter carga, tampa e fundo de cores diferentes, sendo agrupadas e amarradas pela cor da tampa.

### 3ª Etapa:

Finalizada a montagem das canetas, os componentes dos grupos trocam de lugar, com o objetivo de conferirem se as canetas foram montadas de acordo com os critérios estabelecidos. Vence o grupo que montar as canetas com exatidão, qualidade e dentro do prazo estipulado, que é de 7 minutos.

### 4ª Etapa:

Nesta etapa do trabalho, ocorrem as discussões nos *pequenos grupos*. Os alunos relatam uns para os outros as suas percepções em relação à realização da tarefa, as facilidades e dificuldades encontradas. Após a discussão nos *pequenos grupos*, ocorre a participação no seminário. O professor apresenta-se como mediador e propositor de questões, conduzindo o grupo para níveis de reflexão mais elaborados.

## 2.4.5 Técnica de Dinâmica de Grupo “Passe a Bola”

### 2.4.5.1 Objetivos

- Buscar a resolução de problemas no grupo de trabalho;
- Levantar e testar hipóteses;
- Trabalhar com as diferenças e as divergências existentes no grupo;
- Ouvir atentamente as orientações recebidas;
- Buscar estratégias de ação de forma compartilhada para a resolução de situações-problemas.

### 2.4.5.2 Situação-problema

Passagem de uma bola de um aluno para o outro, utilizando-se somente os pés.

### 1ª Etapa:

Os alunos são orientados a formarem um grupo em forma circular, na sala de aula, utilizando-se apenas as cadeiras. O grupo receberá uma bola. Essa será colocada sobre os seus pés, e será passada de um aluno para o outro, sempre seguindo o sentido horário. A bola não poderá ser derrubada no chão, tocada com as mãos e muito menos chutada. Se a bola cair, a atividade será reiniciada.

### 2ª Etapa:

Nesta etapa do trabalho ocorrem as discussões nos *pequenos grupos*. Os alunos relatam uns para os outros as suas percepções em relação à realização da tarefa, as facilidades e dificuldades encontradas. Após a discussão nos *pequenos grupos*, o professor propõe aos alunos a participação no seminário. O professor apresenta-se como mediador e propositor de questões, conduzindo o grupo para níveis de reflexões mais elaborados.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Uma pesquisa científica tem, muitas vezes, sua origem no caminhar realizado pelo pesquisador, que enxerga o objeto a ser estudado com um olhar atento e profundo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), é esse olhar diferenciado do pesquisador que confere à pesquisa o caráter científico. Seabra (2001) salienta que o pesquisador precisa ser movido pela curiosidade e enfatiza que não há necessidade de o pesquisador ser um cientista, bastando que seja curioso para ir à busca de respostas para as suas inquietações. Assim, pesquisar passa a ser uma ação curiosa, investigativa e criadora.

Durante a trajetória de uma pesquisa, muitas dúvidas e inquietações vão surgindo, e o pesquisador se vê envolto em um grande mar de informações, em um mundo de possibilidades, dúvidas, dificuldades e limitações; a cada questão respondida, outras emergem, surgindo assim os conflitos epistemológicos. Nesse caminhar, entre avanços e retrocessos, certezas e dúvidas, erros e acertos, é que o pesquisador vai se fortalecendo e os nós vão sendo desatados. Este é um trabalho árduo, porém de extrema relevância para o crescimento do pesquisador e da própria pesquisa científica.

Uma pesquisa inicia-se sempre com uma pergunta que provoca, inquieta e desperta no pesquisador a necessidade de buscar compreensões acerca do objeto.

Durante o caminho percorrido neste estudo, buscou-se a fundamentação em diversos teóricos, a fim de se obter maiores entendimentos e sustentabilidade para a temática em questão. A opção metodológica utilizada está coerente com a abordagem das pesquisas qualitativas com a observação participante.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa qualitativa tem sua relevância por estar relacionada indiscutivelmente aos valores do pesquisador. Nesse sentido, o que pode ser relevante aos olhos de um pesquisador, pode não o ser aos olhos de outro. A pesquisa qualitativa possibilita a interação do pesquisador com o campo e o seu objeto de estudo.

Nos entendimentos de Lüdke e André (2005), existem algumas características essenciais que levam os pesquisadores a optar pela abordagem qualitativa como um método de sua pesquisa. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador encontra-se envolvido na pesquisa, podendo utilizar-se de seus

conhecimentos e experiências anteriores, a fim de interpretá-los à luz da teoria escolhida.

Conforme os autores acima citados, na pesquisa qualitativa, o pesquisador está em contato direto com os sujeitos da pesquisa, observando as suas ações e reações. Assim, a escuta atenta das falas, a observação dos gestos, dos olhares, das atitudes e do grau de envolvimento dos participantes auxiliará sobremaneira o pesquisador a entender e a explicar o fenômeno estudado.

O estudo foi realizado no Colégio Instituto de Educação Estadual Professor César Prieto Martinez, no Município de Ponta Grossa, Paraná, o qual há mais de 50 anos vem formando professores para atuarem na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Atualmente esta instituição de ensino conta com 16 turmas do curso de formação de professores, entre as modalidades regular e pós-médio, perfazendo um total de 450 alunos matriculados.

A escolha da turma foi intencional. Escolheu-se a 1ª série D, porque ela continha 20 alunos e apresentava maiores dificuldades de comunicação, elaboração de planos de aula, de obediência às datas para entrega de trabalho e, porque se percebeu que não se estabelecia uma relação de amizade e cooperação entre as alunas. Optou-se por realizar o estudo na disciplina de Estágio Supervisionado em função de a mesma contemplar a seguinte especificidade: a disciplina, segundo a proposta da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), é realizada em contraturno, semanalmente, com uma carga horária de cinco horas-aulas diárias.

Para a realização do trabalho, utilizou-se o total de 60 horas-aula para a coleta de dados. A totalidade da carga horária foi disposta da seguinte forma:

- 14 (quatorze) horas-aulas de estudos sobre Aprendizagem Cooperativa, Dinâmicas de Grupo e discussões sobre o perfil do homem na contemporaneidade;
- 16 (dezesesseis) horas-aulas de aplicação das Técnicas de Dinâmicas de Grupo;
- 06 (seis) horas-aula para discussão;
- 24 (vinte e quatro) horas-aula de Estágio Supervisionado nos CEMEIs.

Solicitou-se, ainda, a autorização dos alunos (apêndice A) e da direção da Instituição (apêndice B) para a utilização das fotografias e o relato de experiências

da pesquisa realizada com os grupos, garantindo-se o uso estritamente acadêmico do acervo ilustrado.

O ponto de partida da pesquisa de campo se deu por meio da sensibilização realizada com os alunos, de modo que eles pudessem entender os objetivos do trabalho, bem como a importância de sua participação como sujeitos da pesquisa.

As Técnicas de Dinâmicas de Grupo foram realizadas na seguinte sequência: 1ª Campo Minado; 2ª Construindo Quadrados; 3ª Pinguins e Degelo; 4ª Dinâmicas das Canetas; 5ª Passe a bola.

A aplicação das Técnicas de Dinâmicas de Grupo contemplava os seguintes objetivos:

- Propiciar aos alunos as condições da resolução de situações-problemas<sup>9</sup> de forma cooperativa;
- Incentivar a tomada de decisões de maneira individual e coletiva;
- Levar o aluno à compreensão de que o sucesso do seu trabalho e o alcance dos objetivos depende da cooperação do grupo;
- Oportunizar o uso de estratégias de pensamento e ações inovadoras, reflexivas e cooperativas, para o alcance dos objetivos propostos nas situações-problemas;
- Utilizar os elementos-chave da aprendizagem cooperativa na realização dos trabalhos em grupos.

A forma como os dados são coletados em uma pesquisa é de extrema importância para a construção do conhecimento científico. Assim, devido à complexidade do problema apresentado, e para uma melhor compreensão, fez-se uso de diferentes técnicas para a coleta de dados, tais como: seminários, grupos de discussões e observação direta, registrada em diário de campo e fotografias. Esses instrumentos permitiram a obtenção de uma quantidade de dados significativos para o entendimento e análise do objeto deste estudo.

---

<sup>9</sup> Segundo Lima (2005), toda situação de aprendizagem deve ser uma situação-problema, uma vez que o treinamento puro e simples poderia ser imaginado como exclusão da inteligência; a inteligência só funciona diante de uma situação-problema instigante, provocadora, que mobilize as estruturas cognitivas e afetivas dos alunos.

Para garantir o anonimato dos participantes do estudo, utilizou-se nomes fictícios na análise dos dados.

### 3.1 ANÁLISES DOS DADOS

Os dados que aqui se apresentam foram obtidos nas aulas de Estágio Supervisionado e também no campo de estágio nos Centros Municipais de Educação Infantil de Ponta Grossa (CEMEIs). Após a leitura minuciosa esses foram separados por unidades de significações, primeiro em relação a convergência de dados e depois em relação as divergências de onde emergiram as seguintes categorias de análise: 1) organização: uma habilidade a ser desenvolvida; 2) planejamento: a falta de sistematização; 3) comunicação: uma necessidade; 4) a cooperação: uma habilidade a ser desenvolvida; e 5) avaliação: resquícios do ensino tradicional.

#### 3.1.1 Organização: uma Habilidade a Ser Desenvolvida

Em relação a essa habilidade, ao iniciar a aplicação das Técnicas de Dinâmicas de Grupo e ao solicitar às alunas que organizassem os grupos, verificou-se que elas não conseguiam se entender e muito menos se organizar. As alunas falavam com um tom de voz alto, de modo que todos pudessem ouvir a insatisfação em participar da organização dos grupos.

No modo de pensar da maioria das alunas, organizar grupos não era de sua responsabilidade, e sim do professor; estas alunas preferiam que as decisões fossem tomadas por alguém exterior ao grupo, assim, eximir-se-iam de quaisquer responsabilidades, segundo as suas próprias falas. *Eu não vou me queimar, com ninguém.* (VANESSA); *Eu não sou professora, não tenho que escolher, nem organizar coisa nenhuma, a professora que faça.* (KATNA); *Que droga essa folia, a professora que escolha e pronto.* (ALINE).

Percebeu-se a falta de critérios, de autonomia e de organização para formarem os grupos, observou-se também uma rivalidade declarada entre as alunas, além de adotarem posturas excludentes e autoritárias umas para com as outras. Algumas se utilizavam de falas carregadas de preconceitos, chegando a fazer

comentários sem cuidado algum, ofendendo as colegas. Katna falava abertamente que não ficaria com qualquer pessoa no grupo: *Eu não vou ficar com aquele pessoal ali, nem pensar*. Vanessa a provocava, dizendo que ela não era confiável e nem melhor do que ninguém: *Nem nós queremos ficar com você, conhecemos o teu tipo*.

Todas essas situações que ocorriam nos grupos conduziram a fazer o mais rápido possível o que Sanches (1994) denomina *Acompanhamento do Grupo*.



**Figura 1 – O professor deve certificar-se se os elementos-chave da aprendizagem cooperativa estão sendo contemplados na realização dos trabalhos**

**Fonte: Autoria da própria autora**

Esse acompanhamento exige a presença constante, propositiva e orientadora do professor, solicitando a cooperação de todos os alunos na realização da tarefa, elencando os comportamentos que precisam ser mudados, as habilidades a serem desenvolvidas e, ainda, favorecendo as condições para que cada membro do grupo receba e dê feedback.

O *Acompanhamento do Grupo* é uma ação docente que visa reforçar os comportamentos positivos, propondo aos alunos a prática da reflexão sobre as suas atitudes, as quais não permitem o seu próprio crescimento e o crescimento do grupo. Essa forma de intervenção docente remete a um pensamento de Freire (1996), quando afirma que mudanças só ocorrem pela conscientização. Assim, as intenções deste Acompanhamento eram que as alunas repensassem a sua forma de

comunicação, nas atitudes excludentes e preconceituosas tomadas no momento da organização dos grupos e refletissem ainda sobre a necessidade de incorporar os elementos-chave da aprendizagem cooperativa na realização dos trabalhos em grupos.

Após essa discussão, lançou-se às alunas, novamente, a questão: Como poderia ser realizada a formação dos grupos? As alunas sugeriram que fosse realizada mediante sorteio. A proposição foi aceita. Barolli (1998) comenta que os alunos são dependentes da palavra do professor e não sabem tomar decisões.

Após a definição dos grupos, iniciou-se a aplicação da primeira Técnica de Dinâmica de Grupo, denominada *Construindo Quadrados*. Foi entregue para cada aluna um (1) envelope, contendo três peças, para que formassem um quadrado. Após receberem o envelope, de imediato elas começaram a montá-lo, sem perceber que faltava uma das peças. Para elucidar o exposto acima, a seguir apresentam-se alguns relatos. Augusta dizia: *Vamos rápido fazer este trabalho, não parem! Onde estão as peças?* Também Beatriz, afoitamente, apressava o grupo: *Ei! Não percam tempo!*

Por meio das suas falas e atitudes, constatou-se que muitas alunas agiam de forma impulsiva e irrefletida e até, de certa forma, deselegante, pois chegavam a pegar, sem permissão, as peças das colegas que estavam sobre as suas carteiras, trocando-as; outras alunas, por sua vez, ao terminarem de compor o seu quadrado davam o trabalho por encerrado, falando em alto e bom tom para os colegas do grupo: *Acabei tô fora! (CARMEM); Só isso? Já montei o meu. (VANESSA)*. Alguns se conformavam ao não conseguirem montar o quadrado, afirmando: *Pra mim chega! (SANDRA)*. *Eu não consegui achar a peça, paro por aqui! (BRIENA)*. Outros, ainda, não queriam montar os quadrados e ficavam à espera que as peças viessem até eles.



**Figura 2 – Dinâmica de Grupo "Construindo quadrados", em que a tarefa dar-se-á por encerrada quando todos os alunos conseguirem montar o seu quadrado**

**Fonte: Aatoria da própria autora**

Diante das atitudes das alunas, foi possível constatar a diversidade de respostas apresentadas diante de uma mesma situação. Essas diversidades revelaram-se uma vivência extremamente desafiadora e educativa para a sua formação pessoal, social e profissional. Outro dado relevante para reflexão foi em relação à percepção que algumas alunas apresentavam sobre o trabalho com as Técnicas de Dinâmicas de Grupo. Percebeu-se aí uma grande contradição, pois ao mesmo tempo em que as alunas reivindicam aulas mais dinâmicas, com maiores espaços de participação, comunicação e criação, elas se mostravam relutantes, não querendo participar e ainda tecendo críticas a esta metodologia. As falas elucidam as observações: *Já estamos a horas nessa confusão!* (BRUNA). *Eu acho que estamos perdendo tempo com esta atividade.* (JÉSSICA). *Eu não gosto de ter que participar disso aí!* (CARMEM).

Entende-se que a maneira como as alunas respondem às situações a elas apresentadas apenas reflete a realidade escolar na qual estão inseridas, onde aprender é sinônimo de adquirir conteúdo, não importando a forma como se adquire, o que se adquire e o que irão fazer com o que se adquiriu. Os alunos, assim como os professores, são frutos de uma escola conteudista, em que a ludicidade, as atividades mais agradáveis e participativas feitas em cooperação são consideradas

perda de tempo. Para Nóvoa (1992), as escolas oferecem poucos espaços para atividades diferenciadas e para uma participação mais ativa, dos alunos.

Essas situações suscitaram a reflexão sobre a necessidade de que os cursos de formação de professores ofereçam aos alunos situações educativas para que eles possam tomar decisões, tornarem-se protagonistas e co-responsáveis pelo processo de aprendizagem, aprendendo a dizer a sua palavra, a se responsabilizar por ela, não atribuindo a outros as decisões que lhes dizem respeito. Conforme Sanches (1994), as pessoas devem assumir *responsabilidades individuais e coletivas*, respondendo pela parte que lhes coube nos trabalhos e também pelo todo.

Novos dados emergiram quando as alunas participaram da Técnica de Dinâmica de Grupo “Passe a Bola”. Houve muitos problemas em relação ao modo como realizaram a atividade. O objetivo da técnica consistia na passagem de uma bola, de uma aluna para a outra, de forma harmônica, rápida e sem derrubá-la no chão. Ao iniciarem a atividade, as alunas desconsideraram as orientações recebidas, chegando a chutar a bola para bem longe. Não havia acertos entre elas, uma culpava a outra pela falta de organização e por não estarem obtendo êxito na atividade.



**Figura 3 - Durante a realização da tarefa, a bola deve rolar sobre os pés dos alunos, que devem passá-la para o colega do lado direito, sem derrubá-la no chão, sem tocá-la com as mãos ou chutá-la.**

**Fonte: Autoria da própria autora**

Situações similares ocorreram na Técnica dos Pinguins. Ao receberem as orientações para que se acomodassem nos blocos de jornais dispostos no chão da sala de aula, iniciou-se uma confusão generalizada, pois cada aluna queria garantir o seu espaço em cima desses jornais.



**Figura 4 – Preparação da sala para a realização da Dinâmica de Grupo "Pinguins e Degelo".  
Fonte: Autoria da própria autora**

Não foram percebidas atitudes de organização, cooperação e auxílio mútuo entre as componentes do grupo, pois todas falavam ao mesmo tempo, não demonstrando atenção e respeito pelas tentativas de acertos e organização de suas colegas; ora se empurravam, ora gargalhavam da situação.

Em relação a essas situações observadas, constatou-se que organizar uma ação antes de sua realização não faz parte do modo de pensar e agir das alunas, que chegam até mesmo a caracterizar tais ações como desnecessárias. Fica evidente que a realização dos trabalhos das alunas, na maioria das vezes, é feita de forma aligeirada, irrefletida e mecânica.

As dificuldades apresentadas pelas alunas nas salas de aula foram levadas para o campo de estágio, sendo facilmente percebidas no momento em que assistíamos as docências. A falta de organização das estagiárias em relação aos espaços que deveriam ser ocupados pelas crianças, o modo como organizavam e

distribuíam os materiais estava lhes causando insegurança, motivando ainda mais a indisciplina em sala de aula. Constatou-se que as alunas perceberam de imediato a situação desfavorável que criaram, tentando revertê-la, porém poucos êxitos obtiveram naquele momento.

Encerrados os trabalhos do dia, foi solicitada autorização às professoras regentes das turmas dos CEMEIs para que se pudesse levar os materiais utilizados pelas estagiárias para o curso de formação nos encontros de estágio. A intenção era de que as alunas pudessem lançar um olhar mais atento para o modo como as atividades haviam sido elaboradas por elas e realizadas pelas crianças. No momento das discussões, foram propostas às alunas estagiárias que se reportassem à Técnica de Dinâmica de Grupo “Campo-Minado”, fazendo um paralelo entre a referida técnica e o modo como foram encaminhadas as atividades nos CEMEIs.

O momento foi oportuno para levá-las a refletirem que uma mesma tarefa, dependendo da forma como é organizada e encaminhada pelo professor, acaba levando os alunos a apresentarem resultados diferentes em seu processo de aprendizagem. Durante as discussões, foram levantadas inúmeras questões em relação à elaboração e à sistematização do planejamento do professor. Desta discussão emergiu o tema da próxima categoria de análise: o planejamento.

### 3.1.2 Planejamento: a Falta de Sistematização

Planejar individualmente uma ação exige reflexividade, escolhas e a tomada de decisões; o planejamento coletivo, por sua vez, além dessas habilidades, exige a cooperação, o saber ouvir, o respeito aos conhecimentos apresentados por cada um dos componentes de um grupo.

Durante o trabalho com as Técnicas de Dinâmicas de Grupo percebeu-se que as alunas não conferiam muita importância ao ato de planejar uma ação. Esse fato foi observado especialmente no desenvolvimento da Técnica de Dinâmica de Grupos das “Canetas”, que exigia, entre outras habilidades, a elaboração de um plano de trabalho.

Tão logo as alunas receberam o material e as devidas orientações, iniciou-se uma grande movimentação na sala de aula; na pressa de realizarem a situação-problema apresentada, as alunas trocavam as cores da carga das canetas, da

tampa, não conferiam as cores, e assim por diante. Essa movimentação desordenada era o maior complicador para a realização da montagem do material.

Por um longo período do tempo, elas insistiram em continuar trabalhando daquela forma. Nesse ínterim, três alunas tomaram a palavra, alertando as suas colegas que a montagem das canetas não iria se realizar conforme as orientações recebidas pela professora se o trabalho não fosse planejado. Roberta chamava a atenção das colegas, dizendo: *Assim não tem jeito, parem! Vamos pensar quem faz o quê.* Amanda pedia a atenção dos componentes dos grupos: *Escutem o que a Roberta disse, pode ser que assim seja mais rápido!* Margarete, então, distribuiu as funções de acordo com as habilidades e facilidades de cada um dos integrantes. *A Katna amarra as canetas e a Taynara, que é mais criteriosa e atenta, confere.*



**Figura 5 – Realização da Dinâmica de Grupo “Dinâmica das Canetas”**  
Fonte: Autoria da própria autora

Depois de muitas discussões sem resultado, as alunas começaram a entender que, se não houvesse o estabelecimento de um plano de trabalho, não se iria conseguir realizar a situação-problema dentro dos critérios e tempo estabelecidos. É importante ressaltar que, entre as alunas, já começava a ocorrer o entendimento das diferentes habilidades e perfis comportamentais existentes, uma vez que agora iam dividindo tarefas e atribuindo funções de acordo com as características e possibilidades de cada uma.

Na Técnica de Dinâmica de Grupo denominada “Passe a Bola”, após alguns momentos de confusão, algumas alunas já se demonstravam mais focadas no trabalho a ser realizado. Isso foi percebido pela maneira como se reportavam à turma. Camila fez um alerta à turma, lembrando as orientações recebidas pela professora, e as fez cumprir: *A professora mandou fazer um círculo, venham, tragam essas cadeiras e coloquem elas juntas, para fazer um círculo e passar essa bola com os pés, com os pés, ouviram?* Katna alertou o grupo de que nada adiantaria ficarem se culpando, pois todas eram responsáveis por tudo que estava acontecendo no grupo: *Não deixem a bola cair. Outra coisa, a culpa não é só de quem deixou cair a bola, é também de quem estava no lado direito ou no lado esquerdo e que não ajudou!*

Após muitas tentativas frustradas de acertos, das chamadas de atenção realizadas entre as próprias colegas do grupo, percebeu-se que a situação começou a tomar outra direção. As experiências vivenciadas por elas nas técnicas de dinâmicas de grupo anteriores já estavam sendo utilizadas como referenciais de ações. As falas elucidam o exposto. Carmem alerta o grupo: *Chega disso! Lembrem da última vez, que combinamos que a gente ia fazer um plano antes de agir? Vamos fazer, então!* Aline argumenta que o problema está na distância entre uma cadeira e a outra: *Eu acho que o problema está nas cadeiras, que estão muito longe, e nas pernas da Beatriz e da Ângela, que são muito curtas.* Katna sugere: *Vamos mudar elas de lugares.* E Carmem complementa: *Vamos fazer assim: cada um pensa num jeito de passar a bola.*

As falas levam ao reconhecimento de que já começava a suscitar nas alunas uma mudança de postura; afinal, elas conscientizaram-se de que não poderiam se deixar orientar apenas pela aprendizagem do ensaio e erro e nem por discussões infrutíferas, as quais levavam o grupo a perder tempo e a dispendir esforços desnecessários.

À medida que os trabalhos se realizavam, notou-se que as alunas que se mostravam indiferentes em relação aos fatos que estavam ocorrendo na sala de aula, ao serem chamadas pelas colegas para trazerem as suas contribuições, agora respondiam prontamente aos chamados, colocando-se à disposição e prestando auxílio ao grupo. É possível perceber que a *Interação Promotiva*, em que cada componente do grupo se coloca ao lado do outro, promovendo o seu acerto, era

outro elemento da Aprendizagem Cooperativa que começava a permear as relações que se estabeleciam nos grupos.

Outra situação interessante verificada foi que as próprias alunas surpreenderam-se com a diversidade de ideias que emergiam nos grupos, a partir do momento que começaram a planejar uma ação de forma coletiva e cooperativa. Isso pode ser constatado na fala de Beatriz: *Gente, temos 11 formas de passar esta bola!* Aline chama a atenção do grupo para a ideia de Katna: *Escutem a ideia, que diferente! Como pensou nisso?*

As alunas mostravam-se felizes ao perceberem que aquela bola, que no início da técnica caía o tempo todo no chão, não rolava e era chutada, agora passava de forma coordenada, rápida e harmoniosa pelos pés dos componentes da equipe. Nos entendimentos de Lima (2005), quando os alunos pensam juntos, eles pensam como um *super cérebro ou um cérebro coletivo*. Esse pensar e planejar em grupo levou as alunas a entenderem as inúmeras possibilidades de respostas positivas que emergem diante de uma mesma situação: a riqueza de pensamentos que surgem, o somatório de conhecimentos e a multiplicação de informações, tudo como resultado das trocas e das interações estabelecidas.

No início dos trabalhos, a falta de habilidade para se planejar uma ação, apresentando as inúmeras possibilidades de realização, era algo realizado pelas alunas ao sabor de muitas tensões e recusas. A partir do momento que entenderam os benefícios que a mudança de postura trazia à sua aprendizagem, passaram a realizá-la de forma muito tranquila.



**Figura 6 – Realização de Seminário, etapa do trabalho que ocorre no final da aplicação de cada Técnica de Dinâmica de Grupo**  
**Fonte: Autoria da própria autora**

No campo de estágio, observou-se que o planejamento estava sendo feito pelas alunas, porém um dos entraves era que estava sendo elaborado apenas de forma oralizada, não havendo um trabalho de sistematização do planejado. Essa forma de planejar foi constatada quando as professoras dos CEMEI's solicitaram às alunas estagiárias que apresentassem o planejamento das atividades que iriam realizar na semana das crianças. As estagiárias explicaram para as professoras que todas as atividades estavam prontas, tudo estava acertado entre elas. De fato, foi constatado que as atividades estavam sendo preparadas, pois era notório que elas conversavam, distribuíaam tarefas e funções.

No entanto, o planejamento, feito de forma oralizada, começou a apresentar fragilidades, e os problemas começaram a emergir, causando desentendimentos. As falas a seguir elucidam as observações apontadas. Augusta questionou Briena pela decisão tomada: *Quem decidiu comprar doces para as crianças? Você não poderia fazer isso sem falar com a gente!* Briena, por sua vez, respondeu com muita convicção e segurança: *Não houve acerto entre nós, alguém teria que decidir!* Katna, ao ouvir o diálogo, concordou com a decisão de Briena, afirmando: *Nós só brigamos aquele dia, e ficou aquela falação que não deu em nada e muita gente queria dar doces para as crianças, sim!*

Um fato ocorrido foi a situação derradeira para o grupo. Uma das alunas da turma, um dia antes da realização da gincana, comunicou às colegas do grupo que a

direção do CEMEIs havia recomendado que não levassem doces para fazer a premiação das crianças. A aluna, mesmo sabendo da recomendação recebida, havia se esquecido de comunicar ao grupo. Situações desagradáveis como essa começaram a ocorrer com muita frequência nos grupos.

Diante disso, o momento foi oportuno para a nossa intervenção. Foram levantadas, juntamente com as alunas, inúmeras questões em relação às fragilidades apresentadas em sua forma de planejar o trabalho. Discutiu-se que a falta de um planejamento sistematizado e registrado abre espaços para que decisões sejam tomadas por grupos isolados, em acertos informais.

Dessa forma, as alunas foram motivadas a refletir sobre a necessidade de se posicionarem diante das situações que lhes são desfavoráveis, a dizer a sua palavra, fazer-se ouvir, ouvir o que outro tem a dizer, problematizar questões, discutir ideias e apresentar o seu contraponto, quando necessário.

Como é de conhecimento de todos aqueles que exercem a docência, a sala de aula é muito mais complexa do que fizeram crer os cursos de formação de professores. A cada dia, os profissionais se deparam com novas situações que os colocam no exercício da reflexividade, conforme ressalta Freire (1987).

No campo de estágio, novos dados surgiram, causando preocupações. Isto se deu em relação à forma como as alunas estagiárias estavam elaborando e aplicando o planejamento com as crianças nas salas de aula. Conforme se observa nos comentários entre as alunas, futuras docentes, Aline tranquilizou suas colegas em relação à elaboração do material, dizendo: *A gente pega várias atividades do livro, xerocamos e damos para as crianças pintarem, assim passa o tempo bem rápido!* Marise concordou com a ideia e complementou: *Vamos fazer bem igual a professora da turma faz.* Angela teceu um comentário desapropriado em relação às habilidades das crianças, afirmando: *Não dá pra esquentar a cabeça, tem aluno que não sabe segurar o lápis, são nenês, o que vamos dar para eles?* Sandra se posiciona a favor da amiga e complementa: *Vamos dar massinha de modelar e deixar que façam o que quiserem!* Nos entendimentos de Rita, qualquer coisa poderia ser ensinada às crianças: *Eu trago uns quebra-cabeças lá da casa, é de um irmão ele tem coleções de quebra-cabeças!*

Essas falas demonstram que as alunas não viam o planejamento como um momento de reflexão e preparo para uma ação. Em seu modo de entender, *qualquer coisa* poderia ser ensinada às crianças. As suas intenções eram de que as crianças

se distraíssem, de preferência com atividades bem longas, assim despenderiam de mais tempo para a sua realização.

Após muitas intervenções e discussões, as alunas entenderam a importância de se planejar e registrar as atividades. No entanto, elas ainda não concebiam o planejamento como um instrumento de trabalho que orienta, sustenta, organiza e dá segurança a quem irá executá-lo. Isso nos leva a constatar a necessidade de haver mais atividades com Técnicas de Dinâmicas de Grupo, pois não é fácil modificar uma postura que veio sendo internalizada durante toda a vida escolar dessas alunas. Este trabalho desenvolvido possibilitou uma mudança inicial em que as alunas puderam perceber a importância de uma prática pedagógica diferenciada.

A comunicação foi outra categoria de análise para a realização deste estudo. Essa habilidade foi contemplada em todas as dinâmicas. No entanto, foi escolhida, em especial, a Técnica de Dinâmica de Grupo Campo Minado para se trabalhar de forma mais pontual essa habilidade.

Na sequência, serão apresentados aspectos relativos à necessidade da comunicação como habilidade a ser ressaltada nas dinâmicas de grupo.

### 3.1.3 Comunicação: uma Necessidade

O homem está sempre comunicando e transmitindo algo para alguém, seja por meio de palavras, da postura corporal, dos olhares, da maneira de se vestir, da posição que se coloca em relação ao outro. Assim, durante a realização das diferentes Técnicas de Dinâmicas de Grupo buscou-se o trabalho com a habilidade da comunicação, especialmente na Técnica “Campo Minado”, mediante a colocação das alunas frente a uma situação-problema, que só seria realizada a partir do momento que elas fizessem uso de uma comunicação clara, objetiva e adequada às características do público ouvinte. Além desse objetivo, a referida técnica oportunizou as alunas vivenciarem papéis sociais diferenciados, já que ora assumiriam o papel de orientadoras da ação, ora de orientandas.



**Figura 7 – Momento de preparação para a realização da Dinâmica de Grupo "Campo Minado"**

**Fonte: Autoria da própria autora**

Durante a aplicação da técnica “Campo Minado”, foi possível registrar como se realizou a travessia. Observou-se pelas falas e atitudes das alunas, que elas não queriam assumir o papel de orientadoras no trabalho. Essa atitude conduziu a uma nova interferência, em que elas foram chamadas a participar, atribuindo-se a cada uma os papéis que deveriam desempenhar no trabalho. Novamente, percebeu-se a insegurança das alunas em assumir responsabilidades e liderança.

Os motivos da recusa em participar desse tipo de atividade foram constatados nas seguintes falas. Aline disse: *É muito difícil orientar, eu não vou participar.* Sandra argumentou: *É melhor ser orientanda.* Margarete argumentou: *Elas não entendiam o que eu falava, falei mil vezes a mesma coisa e não fui compreendida.* Aline desabafou: *Elas não fazem o que a gente fala, fazem do jeito delas e a gente se sente um nada!*

É interessante ressaltar que as alunas que estavam sendo orientadas e mesmo as que estavam somente observando a realização da travessia perceberam as dificuldades apresentadas por quem as orientava, na sua forma de comunicação. Segundo as alunas, as orientações dadas eram confusas e contraditórias; as alunas estagiárias não se faziam ouvir e muito menos se entender, assumindo ainda uma postura distante em relação às suas orientandas.

Não houve, portanto, uma comunicação clara e objetiva, nem uma relação de apoio às orientandas. Além disso, muitas vezes observou-se que elas adotavam posturas autoritárias e falas impregnadas de preconceitos e intencionalidades negativas com as orientandas.

Com base nos relatos a seguir, pode-se entender como transcorreu a travessia do “Campo Minado”. Aline, ao desempenhar o papel de orientadora na dinâmica, revelou uma forma de comunicar-se contraditória e descuidada, dirigindo à sua orientanda palavras pejorativas, como por exemplo: *Dê passos bem pequenos. Não tão pequenos assim, orelhuda! Maior agora! Vá para o lado esquerdo! Não, me enganei! Vão para o lado direito! Preste atenção! Abobalhada!* Amanda fazia comparações entre as alunas e utilizava expressões preconceituosas: *Como que a Mariana conseguiu atravessar?! Você que não presta atenção, não obedece, não faz nada certo.*

As alunas que recebiam as orientações pediam maiores esclarecimentos. Taynara pedia auxílio à sua orientadora: *Venha mais perto! Não consigo te ouvir! Fale de novo, com paciência! Pense antes de falar!* Camila, em tom alto de voz, em determinado momento afirmou que não era responsável pelo erro cometido na travessia do Campo Minado, e o problema era a sua professora, que não sabia o que estava fazendo. A sua fala demonstra isso: *Eu não consegui atravessar porque não entendi o que essa menina fala! Fala muito baixo e não dá para entender nada do que ela quer.* E ainda complementa: *Coitados dos alunos dessa bobona.* Katna também entendeu que, quando uma orientadora não sabe conduzir as ações da sua orientanda, acaba levando-a ao erro e à desistência: *Não sabe o que vai fazer? Você tá me deixando sem saber o que fazer também, por isso tô errando eu não quero uma professora assim como você para mim!*

Muitas vezes a travessia acabou transformando-se em uma situação conflituosa, pois, de um lado as orientandas não conseguiam entender as orientações recebidas, e, de outro, as orientadoras recusavam-se a repetir as orientações prestadas. Tudo isto acarretou indisciplina em sala de aula. No entanto, os objetivos estabelecidos para o trabalho foram atingidos, uma vez que as alunas entenderam a relação existente entre o resultado final de um trabalho e a forma como eram conduzidos.

Vale à pena comentar um fato ocorrido num determinado momento da aplicação da Técnica de Dinâmica de Grupo *Campo Minado*. As alunas, pelo tom de

voz, praticamente exigiram uma intervenção nossa para as alunas que não obtiveram êxitos em sua travessia. O que ficou evidente é que elas queriam testar como seria a nossa postura enquanto professora naquele tipo de atividade. Dessa forma, aproveitando-se o absoluto silêncio que pairava no ambiente da sala de aula, foram-lhes apresentados os elementos que não haviam sido contemplados no momento em que elas orientaram a travessia. Discutiu-se, a partir disso, sobre a relação distante e verticalizada que as professoras assumem muitas vezes em relação aos seus alunos. A intenção, nesse contexto, era de que as alunas entendessem que poderiam ter saído da posição estagnada e distante que se colocaram em relação às alunas, e indo ao seu encontro, aproximando-se mais, pegando em suas mãos para melhor conduzi-las, se necessário fosse.

Finalmente, as alunas entenderam que a comunicação é uma habilidade que deve ser desenvolvida, aprendida e ensinada. Roberta pediu à professora que lhes ensinasse a falar: *Professora, existe atividade e exercício que nos ensine a falar bem e sermos entendidas*. Sandra indaga: *Professora, você sempre falou bem, assim?* Sentindo a necessidade de melhorar a sua comunicação, Vanessa também perguntou: *Os cursos de oratória são caros, professora Marcia?*

No momento do seminário, após a realização da técnica do *Campo Minado*, as discussões entre as alunas giravam em torno dos problemas de indisciplina, da insegurança, do erro e da baixa-estima que uma forma de comunicação pouco esclarecedora pode gerar nos alunos. Não obstante, alguns dados emergiram na realização do seminário, o que levou as alunas a estabelecerem comparações da situação experienciada na Técnica de Dinâmica de Grupo *Campo Minado* com a realidade vivenciada em sala de aula no curso de formação.

As alunas aproveitaram do espaço aberto para fazer alguns desabafos. Vanessa argumentou que o que ocorreu na dinâmica é o mesmo que ocorre no curso de formação: *Nós temos professores aqui que não sabem orientar os nossos trabalhos, é uma vergonha. A gente passa o ano sem aprender quase nada!* Carmem complementou, afirmando que a forma como um professor se comunica com seus alunos poderá levá-los ao sucesso ou à desmotivação: *Lembram do professor de História? Eu chegava a quase dormir na sala de aula, eu odiava essa disciplina, pois não entendia nada!*

Diante dos desabafos e das observações das alunas, aproveitou-se para somar a estas discussões outros elementos. A intenção era a de que as alunas

entendessem que uma boa comunicação docente depende de vários fatores, tais como: o tom e velocidade na fala; a clareza e a objetividade; a forma de se expressar; as interações que se estabelece com os alunos; o modo como se encaminham as perguntas, como se problematizam os conteúdos e se respondem às questões.

No campo de estágio, observaram-se inicialmente vários tipos de linguagens e formas de comunicação utilizadas pelas estagiárias ao se reportaram às crianças. Algumas tratavam-nas como se fossem suas babás particulares, falando por longos períodos de tempo com apenas uma criança, descuidando-se das demais, as quais ficavam sem fazer nada direcionado e planejado, o que ocasionou bagunça, correria e brincadeiras violentas em sala de aula.

Outras alunas utilizavam-se de uma linguagem informal, como se estivessem dialogando com amigos, faziam uso de gírias, onomatopeias, não repetiam informações, mostravam-se desatentas às perguntas que as crianças lhes dirigiam. A escuta e o olhar atentos não se faziam presentes em seu modo de agir. Outras, ainda, gritavam, falavam rapidamente, não se faziam entender, faziam caretas, biquinhos, balbuciavam, imitando bebezinhos, acreditando que assim seriam mais bem compreendidas e aceitas pelas crianças.

Todavia, após o desenvolvimento das Técnicas de Dinâmica de Grupo, as alunas já começavam a fazer uma leitura da sua própria forma de comunicação, pois se dirigiam às crianças de forma mais clara e perguntavam-lhes se haviam entendido o que era para ser feito. Observou-se ainda que uma parceria entre as alunas foi sendo estabelecida, tendo em vista que se firmou um acordo entre elas para que uma assinalasse para a outra como estava a sua forma de comunicação, ou seja, começaram a perceber também a necessidade de cooperação entre si.

A seguir, serão apresentados aspectos relativos à necessidade da cooperação como habilidade a ser ressaltada nas dinâmicas de grupo.

#### 3.1.4 Cooperação: uma Habilidade a ser Desenvolvida

Existe hoje uma forte tendência na educação de que os trabalhos nas salas de aula sejam realizados de forma que os alunos possam compartilhar experiências, socializar conhecimentos, buscando um convívio mais harmonioso e amistoso com seus pares. Pesquisas realizadas por Duran e Vidal (2007) e; Pontecorvo et al.

(2005) revelam que as aprendizagens realizadas em cooperação potencializam a dimensão afetiva nos educandos, preparam os alunos para o aceite às diferenças e às divergências existentes, fortalecendo os laços de amizade, de companheirismo e de afeição.

As Técnicas de Dinâmicas de Grupo selecionadas para o trabalho em questão faziam um convite à cooperação, à interdependência positiva, à interação promotiva, à responsabilidade individual, à habilidade interpessoal e ao acompanhamento do grupo (JOHNSON & JOHNSON, citado por NIQUINI, 1997; FREITA; FREITAS, 2002; ARENDS, 2005). Contudo, percebeu-se que mesmo as alunas estando inseridas em um clima propício para o exercício dessas habilidades, algumas ainda adotavam atitudes individualistas e competitivas. Muitas vezes foi presenciada nos grupos apenas uma proximidade física entre as alunas, e cada uma se ocupava com a sua parte no trabalho, desconsiderando o que a outra estava fazendo e muito menos oferecendo ajuda. Tal atitude vai ao encontro das argumentações de Niquini (1997), a qual afirma que o fato de os indivíduos estarem próximos fisicamente não determina que eles estejam sendo cooperativos uns com os outros.

Portanto, entende-se que a cooperação não acontece por proximidade física e, sim, quando há uma convivência harmoniosa, responsável e solidária entre os membros de um grupo.



**Figura 8 – Remontagem das canetas durante a realização da dinâmica**  
Fonte: Autoria da própria autora

A falta de cooperação entre as alunas foi evidenciada em vários momentos do desenvolvimento dos trabalhos. Mesmo as alunas já tendo participado de trabalhos similares ao longo de sua trajetória escolar, e estarem participando como *sujeitos* em uma pesquisa sobre a temática em questão e, ainda, vivenciando uma metodologia que fazia um convite para o estabelecimento de uma relação baseada na cooperação e na interdependência, elas continuavam adotando atitudes contrárias às estudadas e vivenciadas.

Para melhor se compreender a situação, apoia-se em Tardif (2007) para algumas explicações. Para o autor, a forma como os alunos são formados lhes imprime os referenciais de pensamentos e ações que os conduzirão ao longo de sua vida. Acredita-se que as atitudes apresentadas pelas alunas apenas respondiam a um modelo de formação que vivenciaram ao longo de sua trajetória escolar.

Tendo em vista os aspectos mencionados, buscou-se em Niquini (1997) e Sanches (1994) novos entendimentos que pudessem dar maior sustentação às ações da pesquisa. Para Niquini (1997), os alunos podem ser ensinados a desenvolver as habilidades sociais; Sanches (1994) salienta que as habilidades interpessoais como a cooperação, a superação de conflitos, o saber ouvir e o saber falar, a busca do conhecimento do outro, o aprender a trabalhar com as diferenças, com os limites e possibilidades de cada um são alguns exemplos das habilidades a serem desenvolvidas nos alunos. Com base nessa compreensão, realizou-se então a intervenção necessária, com o objetivo de sensibilizar as alunas sobre a importância da realização dos trabalhos em grupo, do auxílio prestado ao outro, das relações de amizade e de cooperação que deverão estar contempladas nos grupos.

Ao participarem da Técnica de Dinâmica de Grupo dos *Pinguins*, as alunas já tinham a compreensão da importância de cooperarem entre si. Vejamos os seus entendimentos: *Para realizarmos a atividade vamos ter que nos ajudar.* (CARMEM). *Não tem outro jeito de acertar, a não ser cada uma cedendo um pouco para facilitar para as outras.* (SIMONE).



**Figura 9 – Momento de realização da Dinâmica de Grupo "Pinguins e Degelo"**

**Fonte: Autoria da própria autora**

A partir desse trabalho, constatou-se que a interdependência positiva, a interação promotiva, a responsabilidade individual e coletiva, elementos-chave da aprendizagem cooperativa, começavam a se fazer presentes nas relações que estavam sendo estabelecidas nos grupos.

No campo de estágio, as estagiárias, ao orientarem as crianças para a sua participação na gincana, lhes falavam sobre a importância da cooperação, da união e da amizade. Vejamos as orientações dadas por Margarete: *Tem tinta para todos, só vão trocando as cores, assim vocês vão fazer um trabalho bem bonito e bem colorido.* Carmem pediu aos alunos que se auxiliassem: *A tia trouxe estrelinhas, se todos fizerem as atividades, todos ganham, se um deixar de fazer, ninguém ganha. Quero que vocês se ajudem e sejam bem amigos!* Taynara reforçou a afirmação de Carmem: *Quando o coleguinha não souber fazer, quem sabe ajuda quando o coleguinha errar, ninguém pode rir e brigar, o que vocês têm que fazer é ajudar!*

Faz-se importante neste momento assinalar um ponto que emergiu nesta categoria de análise, que até então não havia sido pensado na prática desse trabalho. Para elucidar o exposto, há que se reportar à seguinte fala: *A tia trouxe estrelinhas, se todos fizerem as atividades, todos ganham.* (CARMEM).

Essa afirmação remete ao que Deming<sup>10</sup> (1980, citado por RAMOS, 1995), afirma: toda pessoa nasce com inata motivação para a cooperação e para aprender; então *forças da destruição* escolar, como as notas, as medalhas e as estrelas, que trazem o medo e a competitividade. Ao se observar parte da fala da aluna, percebe-se que ela estava usando um *motivador externo*: *A tia trouxe estrelinhas*, a fim de incentivar as crianças a serem solidárias e prestarem auxílio umas às outras. Nos entendimentos de Deming, a premiação não é educativa se levar os alunos à competição e a se motivarem somente por coisas externas e não pelo prazer obtido ao realizar a ação.

Por outro lado, as alunas deixavam claro para as crianças que elas só iriam receber as estrelinhas se todos os componentes do grupo atingissem os objetivos propostos na atividade: *se todos fizerem as atividades, todos ganham* (CARMEM). Pela fala da aluna, percebe-se as intenções educativas da estagiária que eram de que todas as crianças realizassem o trabalho e obtivessem sucesso, não como uma conquista individual resultante de uma competição, mas como uma conquista coletiva e cooperativa.

Percebeu-se, pelo modo de agir das alunas, que elas se conscientizaram sobre a importância da cooperação, do auxílio mútuo e dos estabelecimentos de parcerias no desenvolvimento dos seus trabalhos, pois conseguiram de forma muito segura transferir seus entendimentos para outros contextos de ação.

Quando as crianças agiam de forma contrária às ensinadas, de maneira rápida e incisiva as estagiárias intervinham. A forma de intervenção utilizada junto às crianças ocorria da mesma forma como recebiam as nossas orientações, o que reforçou, neste caso, o lado positivo da imitação. As estagiárias chamavam as crianças e, por meio da conversação e da reflexão, levavam-nas a pensar e avaliar as atitudes tomadas. A princípio, a intervenção ocorria de forma individual e, depois, com todas as crianças. Outro dado importante constatado nas ações desempenhadas pelas estagiárias é que elas estavam ensinando às crianças da mais tenra idade a refletirem e avaliarem uma ação feita.

Assim, avaliação foi outra categoria de análise que emergiu no contexto do trabalho, tema a ser discutido na próxima seção.

---

<sup>10</sup> DEMING, W. E. **Qualidade**: a revolução da Administração. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

### 3.1.5 Avaliação: Resquícios do Ensino Tradicional

Nas mais diversas situações da sua existência, o homem avalia e é avaliado. A avaliação é uma prática inerentemente humana. Quando ocorre dentro de uma concepção humanizadora, dialógica e relacional, poderá exercer influências positivas na forma do homem ser, pensar e agir. No entanto, Libâneo (1992) afirma que o ato de avaliar, na realidade educacional brasileira, centraliza-se apenas nos resultados numéricos e quantitativos desta prática.

Partindo-se desse pressuposto e ao se observar como a prática da avaliação é realizada no interior das instituições de ensino, constata-se que não há grande preocupação com os dados qualitativos dessa prática, isto é, como está realmente se efetivando o processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Minicucci (1997) afirma que as práticas de avaliação realizadas no Brasil sempre foram direcionadas por uma pedagogia do exame, da exclusão e da competição, baseadas em modelos de lideranças autocráticas, na servidão, na competição e no trabalho individual.

Avaliar a realização das ações feitas como membros de um grupo, avaliar as ações realizadas por outros e ainda ser avaliado constituíram-se as formas de avaliação que se fizeram presentes no desenvolvimento do trabalho com as Técnicas de Dinâmicas de Grupo.

À medida que as alunas participavam dos trabalhos, constataram-se quais eram os seus entendimentos sobre a prática avaliativa. De maneira inconsequente e até mesmo irresponsável as alunas avaliavam, decidiam, emitiam juízos de valores em relação ao outro e às situações que ocorriam irrefletidamente. Quando não obtinham êxito na realização dos trabalhos, elas desqualificavam-no, desistiam da tarefa e ainda atribuíam a terceiros as responsabilidades pelo seu insucesso.

Não havia, portanto, entre as alunas um olhar reflexivo e uma prática investigativa sobre as ações feitas, para que juntas pudessem dar novos encaminhamentos às situações. A avaliação estava sendo realizada como um acerto de contas e como um jogo de empurra-empurra, ninguém assumia o que elas denominavam de “erros”, sempre terceirizando a alguém. As falas elucidam as constatações feitas, a exemplo do momento que, ao perceber que algumas alunas do grupo não estavam dando conta de realizar a parte que lhes coube nos trabalhos, Ana propôs a sua substituição, afirmando: *Não vamos colocar esta menina para*

*fazer isto, poderá se atrasar muito e não conseguir contar as canetas.* Briena, concordando com Ana, reforçou a atitude da colega: *Eu acho que tem muita gente errando, quem não sabe que saia fora!* A única preocupação de Helena era encontrar “culpados” pelo insucesso das tarefas, questionando: *Quem fez isto? Quem tá errando?*

Após se observar o rumo que a avaliação estava tomando nos grupos, realizou-se a intervenção, de modo a levar essas alunas a refletir sobre as concepções que possuíam sobre o ato de avaliar, a forma de tratamento dispensado às pessoas que não conseguiam responder às tarefas a elas apresentadas, e a busca desnecessária de culpados pelo insucesso do grupo. A intenção era de que as alunas entendessem a avaliação dentro de uma perspectiva reflexiva, humanizadora, de ajuda e de crescimento mútuo.

Em virtude da atitude apresentada pelas alunas em relação à prática em questão, houve maior cuidado ao encaminhá-las para o campo de estágio no que se refere ao modo como elas iriam se reportar às crianças no momento das correções das atividades, como seriam às orientações dadas diante dos desacertos cometidos pelas crianças, as respostas que apresentariam diante das suas dúvidas, e, ainda, como aproveitariam os dados que emergiriam nos trabalhos para encaminhá-los.

Ao longo deste trabalho, percebeu-se que as alunas, em sua maioria, ao se aproximarem de uma criança para orientá-la, apresentavam muitos cuidados na forma de falar, no tom de voz utilizado e na própria expressão fisionômica. Entretanto, a maneira como as estagiárias começaram a corrigir as suas produções escritas foi preocupante. As alunas riscavam e refaziam os trabalhos das crianças, desrespeitando a sua produção e autoria. Essas atitudes foram consideradas inconcebíveis para alunas que estão no segundo ano do curso de formação de professores, considerando-se que já tiveram contato com a teoria sobre as fases do desenvolvimento infantil, sobre as concepções de avaliação e, principalmente, tendo em vista que elas estavam em contato direto com as crianças para acompanhar o trabalho desenvolvido.

As falas elucidam essas observações, como a de Katna, que se demonstrou horrorizada pelo fato de uma criança de apenas "2 anos de idade" não saber pintar: *Olhe se tem cabimento o que essa criança fez, não sabe pintar mesmo, vou refazer a atividade.* Taynara desqualificou a produção de uma criança de "3 anos",

comentando com as colegas: *Credo, vou terminar isto, que horror! Coitada, parece que não sabe que a maçã é vermelha!*

Ao término desta etapa das atividades de estágio, tendo em mãos os pareceres emitidos pelas professoras dos CEMEIs em relação aos trabalhos realizados pelas estagiárias e, ainda, acrescentando-se a estes pareceres – na condição de professora de estágio – mais algumas considerações pertinentes, estabeleceu-se uma conversação com cada aluna, com o objetivo de parabenizá-la pelas ações positivas que foram realizadas, rever algumas práticas e discutir ações a serem melhoradas.

A avaliação foi realizada em dois momentos: num primeiro momento de forma individual e num segundo de forma coletiva. À medida que se realizava este trabalho, observou-se na expressão fisionômica das alunas que elas apresentavam-se contrárias e relutantes a quaisquer considerações feitas que não viessem ao encontro de seu modo de pensar.

É possível perceber que há uma predominância da compreensão linear e limitada sobre a prática da avaliação. Tardif (2007) esclarece esse tipo de entendimento, acreditando que os alunos respondem às situações a eles apresentadas no seu cotidiano escolar com os referenciais de formação que possuem em sua memória educativa, que foram construídos ao longo de sua trajetória como alunos. O autor (TARDIF, 2007, p. 20) ressalta que "muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo".

Contraopondo-se a formas de pensamentos finalistas e conclusivos em relação à formação humana, encontrou-se em Freire (1987) outros entendimentos. Para este autor, o homem é um ser inacabado, inconcluso, em permanente processo de buscas, e é diante dessa incompletude que deverá se apresentar a educação, como um instrumento de libertação e emancipação do homem, levando-o a conscientizar-se da suas possibilidades de mudanças e de crescimento.

Partindo-se desses princípios, das observações feitas nas salas de aula e no campo de estágio, compreende-se que as alunas respondiam às situações a elas apresentadas com os referenciais de formação que haviam construído ao longo de sua caminhada escolar. Para estas alunas a avaliação não era entendida como um dos momentos de uma ação que sinaliza que algo precisa ser repensado e

redimensionado; ao contrário, a avaliação era vista como uma prática seletiva e classificatória.

Tendo em vista todos os aspectos observados em relação à prática avaliativa, bem como outros aspectos que emergiram durante a realização dos trabalhos com as Técnicas de Dinâmicas de Grupo e, ainda, acreditando-se que, conforme afirma Freire (1987), *mudanças são possíveis e realizáveis*.

Diante do exposto, é importante discutir sobre a necessidade de os cursos de formação de professores repensarem as ações tomadas em seu interior, de tal modo que haja uma coerência entre a teoria anunciada e a prática feita, e que ambas as ações venham a contemplar uma mesma intenção educativa.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se propôs com este estudo foi a inserção de 20 alunas do Curso de Formação de Professores a nível Médio, de uma Escola Estadual do Município de Ponta Grossa, em uma metodologia de ensino realizada por meio da utilização das Técnicas de Dinâmicas de Grupo. As intenções educativas foram voltadas para que essas alunas pudessem desenvolver ou potencializar novas habilidades de pensamentos e ações em sua formação. As habilidades não são apenas de ordem conceitual, mas também as habilidades interpessoais, sociais e afetivas.

Constatou-se que as alunas que vivenciaram este tipo de experiência foram paulatinamente percebendo os ganhos obtidos em sua formação, a importância da utilização de metodologias alternativas para se ensinar e se aprender, e também que determinadas habilidades, como a cooperação, a autonomia, o planejamento, a comunicação, a organização, entre outras, para serem desenvolvidas ou potencializadas necessitam de outros encaminhamentos metodológicos.

Durante o desenvolvimento deste estudo, observou-se uma maior aproximação entre as alunas. Lima (2005) afirma que o grupo é como uma escola de aprendizagem. Em nosso modo de entender, o grupo é uma escola de aprendizagens e de convivência, pois promove o encontro de pessoas que possuem cultura, credos, posicionamentos e visões de mundo diferentes. Essas diferenças existentes nos grupos são consideradas como a matéria-prima para a formação de um homem com um pensamento mais flexível, plural e ampliado para as coisas do mundo.

Planejar, organizar, estabelecer estratégias antes da realização de uma ação, cuidar da forma de comunicar-se, ouvir o outro com atenção, apresentar uma ideia ou o seu contraponto no momento certo, com sutileza e educação, eram habilidades pouco utilizadas pelas alunas no início do trabalho com as Técnicas de Dinâmicas de Grupo, que as consideravam desnecessárias e uma perda de tempo. A partir das situações conflituosas que emergiram durante a realização das Técnicas de Dinâmicas de Grupo, das respostas e ações irrefletidas que as alunas apresentavam diante das situações, e da não obtenção de êxitos em suas ações, as alunas passaram, finalmente, a entender a necessidade de incorporarem essas habilidades em seu modo de agir.

Têm-se dados para afirmar que a forma como as alunas se colocavam frente às situações-problemas propostas nas dinâmicas contribuíram para que cada uma amadurecesse e descentralizasse ações, isto é, elevasse o seu olhar para poder enxergar, ouvir e entender melhor o outro e as situações do seu cotidiano. Faz-se importante mencionar que o grupo como um todo crescia. No entanto, esse crescimento não ocorria com todas as alunas ao mesmo tempo, visto que são pessoas diferentes, dotadas de experiências, possibilidades e saberes diversos.

Diante do que se vivenciou neste estudo, pode-se dizer que trabalhar com as Técnicas de Dinâmicas de Grupo é uma experiência altamente desafiadora, tanto para os professores, quanto para os alunos, uma vez que ambos terão que desconstruir determinados modos de pensar e agir. Em relação ao professor, este perde a centralidade e a diretividade no processo de ensino, passando a estabelecer com seus alunos uma relação mais próxima de orientação e auxílio. Quanto aos alunos, estes saem da posição passiva e receptiva na qual são colocados no processo de ensino e aprendizagem e passam a assumir o papel de atores principais. Relações verticalizadas, permeadas de autoritarismo e submissão, não cabem neste tipo de trabalho.

Faz-se importante esclarecer que, quando se faz menção que o trabalho com Técnicas de Dinâmicas de Grupo não demanda diretividade, não está se falando que o trabalho não requer orientação por parte do professor. Trabalhar com Técnicas de Dinâmicas de Grupo não é simplesmente reunir os alunos, formar um grupo, entregar-lhes uma tarefa e ficar esperando o resultado final.

A este respeito, destacam-se as ideias de Sanches (1994), ao afirmar que nos trabalhos realizados em grupos o professor deverá fazer o chamado *Acompanhamento do Grupo*, que se faz por meio presença constante de um professor mediando, propondo situações, assinalando caminhos, elencando os comportamentos que precisariam ser repensados, as habilidades a serem contempladas e, ainda, favorecendo condições para que cada membro do grupo receba e dê *feedback*.

Diante do exposto, entende-se que esse acompanhamento do grupo foi efetivamente realizado nos mais diversos momentos e etapas do trabalho. Vale ressaltar que o Acompanhamento do Grupo é um dos elementos-chave da Aprendizagem Cooperativa e foi trazido para dar as Técnicas de Dinâmicas de Grupo maior rigor e sistematização, características essas que muitas vezes não se

fazem presentes neste tipo de metodologia. Todavia é importante cuidar para que o trabalho com Técnicas de Dinâmicas de Grupo não se torne uma prática banalizada pelo mau uso que se faz dela.

Percebe-se, que diante da experiência como professora, que muitas pessoas se autorizam e se conferem o título de *dinamizadoras de grupo*. Entretanto, muitas vezes essas pessoas não possuem as mínimas condições para encaminhar esta metodologia de ensino. Seu trabalho se limita a apenas dois momentos/movimentos/encaminhamentos, o da escolha e o da aplicação da técnica, desconsiderando-se assim todas as outras etapas necessárias para se levar este trabalho ao bom termo, quais sejam possuir uma concepção de ensino que acredite nas possibilidades formadoras e educativas deste tipo de trabalho; definir os objetivos que se quer atingir; as habilidades que se pretende desenvolver; estabelecer a inter-relação teoria e prática; trabalhar a questão do tempo, de modo que possam ser assegurados para o grupo momentos hábeis para o planejamento, estabelecimento de estratégias de ações individual ou coletivas quando necessárias, problematização, discussões, avaliação, sistematização do trabalho, entre outras ações.

Faz-se importante ressaltar que todas as técnicas de Dinâmicas de Grupo escolhidas para este estudo faziam um convite para a cooperação, para a interdependência e para o auxílio mútuo, entre outras habilidades interpessoais de igual valor. Porém, constatou-se que no início desse trabalho, sem necessidade alguma, as alunas assumiam posturas competitivas, individualistas e excludentes. Diante disso, passou-se a refletir mais uma vez sobre as contradições existentes nas instituições de ensino, entre a teoria anunciada nas propostas pedagógicas e o que realmente se está ensinando aos alunos em relação às vivências, às parcerias, à prática da cooperação, da solidariedade, da inclusão, do aceite as diferenças e do respeito às divergências.

Outro objetivo que se estabeleceu para a pesquisa foi observar se as alunas participantes do estudo desenvolveriam uma prática pedagógica mais criativa e inovadora no campo de estágio. Em relação a este objetivo, têm-se elementos para afirmar que, mesmo encontrando inúmeras dificuldades, as alunas apresentavam um perfil diferenciado em comparação às turmas de estágio dos anos anteriores. Elas mostravam-se mais rápidas nas tomadas de decisões, menos prolixas na sua forma de comunicação, mais atentas aos dados que emergiam ao seu redor, a persistência

muitas vezes foi observada em suas ações, pois mesmo não conseguindo responder às situações-problemas, iam à busca de soluções. Outras, por sua vez, demonstraram-se mais autoconfiantes e posicionadas, pois estavam saindo do anonimato, assumindo responsabilidades e respondendo pelas ações feitas.

Um novo dado que emergiu neste trabalho refere-se à prática da imitação utilizada com muita frequência pelas alunas nos estágios. Constatou-se por repetidas vezes que elas reproduziam na íntegra tudo o que observavam na prática da professora regente de turma: comportamentos, gestos, jeitos de se reportar às crianças, de elaborar as atividades, e até mesmo o discurso da classe já começava a ser incorporado pelas alunas. Em um dos dias de estágio, ao ouvir uma conversa que se estabelecia entre algumas alunas, foi identificado o seguinte comentário: *essa turma não tinha jeito mesmo.*

Têm-se dois modos de entender esta prática. Como eram as primeiras experiências das alunas neste tipo de atividade, e não tendo outros referenciais de atuação na Educação Infantil, elas achavam que tudo o que ocorria estava bom e deveria ser feito daquela forma. A prática da imitação, nesse caso, lhes dava segurança e se configurava um modelo a ser seguido. Por outro lado, esse tipo de prática lhes evitava trabalhos: o pensar e o refletir. Este fato remete para a reflexão de que, muitas vezes, o que as alunas estão observando e vivenciando nas salas de aula está "falando mais alto" que uma teoria estudada. Diante disso, é preciso ter a clareza de que o saber docente vai além da transmissão de conteúdos científicos, técnicos e instrumentais, as atitudes tomadas pelos professores nas salas de aula, o modo de ensinar, avaliar, se relacionar e se comunicar com os alunos são ações altamente formadoras e educativas, influenciando tanto ou mais do que o conteúdo ensinado.

À medida que se encerra a pesquisa, tem-se a certeza de que este estudo trouxe à autora deste trabalho outro nível de formação. Freire (1996) afirma que o professor se forma enquanto forma. O professor se forma e se fortalece a cada dia no exercício da profissão. As crenças de ontem, sobre as possibilidades formadoras e educativas dos trabalhos realizados com as Técnicas de Dinâmicas de Grupo, hoje podem ser lidas como concepções assumidas. A passagem do conhecimento empírico para o conhecimento reflexivo se deu por meio da pesquisa, das observações feitas, do repensar os entendimentos anteriores, da ruptura com modos de pensar e agir que estavam se cristalizando na atuação docente.

Acredita-se que o trabalho com as Técnicas de Dinâmicas de Grupo se apresenta como uma opção metodológica que contribui significativamente para o processo de formação dos professores. São esses sentimentos que mobilizaram e impulsionaram a compartilhar com colegas de profissão este estudo, acreditando que, com esse registro, possa contribuir para uma melhoria no processo de formação dos professores.

O último objetivo que se estabeleceu para o estudo foi produzir um **Guia Didático**, composto por sugestões de Técnicas de Dinâmicas de Grupo selecionadas à luz da concepção teórica e metodológica da abordagem da Aprendizagem Cooperativa, sobre o qual descrevemos na sequência.

## O GUIA DIDÁTICO

Elaborou-se este material com o objetivo de promover a socialização com aqueles professores que desejam oferecer um diferencial à formação dos alunos e, principalmente, acreditam nas possibilidades formadoras e educativas dos trabalhos realizados em grupos de forma cooperativa. O manual apresenta cinco Técnicas de Dinâmicas de Grupo, selecionadas com o objetivo de desenvolver nos alunos as habilidades de avaliação, reflexão, comunicação, cooperação, organização, planejamento, autonomia e estabelecimento de estratégias antes da realização de uma ação entre outras de igual valor.

Para o desenvolvimento do trabalho, foram utilizadas as seguintes estratégias metodológicas: exposição dialogada com as alunas sobre as tendências da sociedade contemporânea; apresentação dos elementos-chave da Aprendizagem Cooperativa (Interdependência positiva, Interação promotiva, responsabilidade individual e coletiva, habilidades interpessoais, acompanhamento do grupo), aplicação das Técnicas de Dinâmicas de Grupo, orientações as alunas, preparando-as para a sua participação nos pequenos grupos de discussões e no seminário.

O Guia Didático poderá ser utilizado por formadores de professores, de nível técnico e superior da rede pública e particular de ensino, bem como a todas as pessoas que acreditam que determinadas habilidades, para serem potencializadas nos educandos, necessitam de metodologias alternativas de ensino e que estejam interessados em incorporar esta forma de trabalho em sua prática pedagógica.

O Guia Didático apresenta os seguintes conteúdos:

- Discussões sobre o perfil da sociedade contemporânea
- Fundamentação teórica da Aprendizagem Cooperativa
- Fundamentação teórica sobre as Técnicas de Dinâmicas de Grupo
- Sugestões de cinco Técnicas de Dinâmicas de Grupo
- Reflexões sobre as Técnicas de Dinâmicas de Grupo
- Considerações Finais

## **LIMITAÇÕES DO ESTUDO E IMPLICAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS**

Este estudo apresentou algumas limitações, como a impossibilidade de investigar um número maior de turmas, a não inclusão de outros atores na investigação, a exemplo da direção, demais professores e a coordenação pedagógica. Por certo, haveria uma ampliação da amostra, expandindo-se a percepção sobre a temática escolhida.

Considera-se que pesquisas futuras poderão ser desenvolvidas com a inclusão de novos atores e, ainda, com mais turmas de alunos. Também se revela interessante avançar os estudos com vistas à observação da atuação profissional das alunas que foram submetidas a este tipo de trabalho, visando analisar se elas transferiram para outros contextos de atuação o que foi aprendido.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Manual de Técnicas de Dinâmicas de Grupo de Sensibilização de Ludopedagogia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALCÂNTARA, A. **Dinâmica de grupo e sua importância no ensino**. Rio de Janeiro: Publicações Técnicas, 1972.

ANDREOLA, A. B. **Dinâmica de Grupo: jogo da vida e didática do futuro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ARENDS, R. I. **Aprender e ensinar**. Lisboa: MacGraw-Hill, 1995.

BAROLLI, E. **Reflexões sobre o trabalho dos estudantes no laboratório didático**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CASTIRÍADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

DURAN, D.; VIDAL, V. **Tutoria: aprendizagem entre iguais: da teoria à prática**; tradução Ernani Rosa - Porto Alegre: Artmed, 2007.

FAILDE, I. **Manual do facilitador para dinâmicas de grupo**. Campinas: Papirus, 2007.

FARIA, I. M. S. **Inovação e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. L. V.; FREITAS, C. V. **Aprendizagem Cooperativa**. Lisboa: Edições ASA, 2003.

FUSARI, J. C. **A Educação do Educador em Serviço: Treinamento de Professores em Questão**. Dissertação (Mestrado) – PUC/SP, São Paulo, 1988.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KUENZER, A. Z. **A construção da identidade do professor sobrando**. Educação e Sociedade. ano XX, n. 68, dezembro, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIMA, L. O. **Dinâmicas de grupo na empresa, no lar e na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

MINICUCCI, A. **Dinâmica de Grupo - teoria e sistemas**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1997.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, H.; CALLEFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NIQUINI, D. P. **O grupo cooperativo: uma metodologia de ensino**. 1. ed. Brasília: Universa, 1997.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1997.

PERRENOUD, P. **Por que Construir Competências a partir da Escola?** Porto: ASA, 2001.

PEROTTI, A. **Apologia do intercultural**. Lisboa: Secretariado Entreculturas, 1997.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

PONTECORVO, C.; et al. **Discutindo Se Aprende: interação social, conhecimento e escola**. São Paulo: Artmed, 2005.

PRETTE, A. D; PRETTE, Z; A. P. D. **Psicologias das Relações Interpessoais. Vivências para o trabalho em grupo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PRIGOGINE, I. O reencantamento da natureza. In: WERBER, R. (Org.). **Diálogos com cientistas e sábios: a busca da unidade perdida**. São Paulo: Cultrix, 1986, p. 83.

RAMOS, Cosete. **Sala de Aula de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

RESNICK, M. **Collaboration in simulated worlds: learning through and about collaboration**. 1995. Disponível em: [http://aca.indiana.edu/csc\\_195/outlook/36-Resnick.html](http://aca.indiana.edu/csc_195/outlook/36-Resnick.html). Acesso em : 21/02/2009.

SANCHES, M. Aprendizagem Cooperativa: resolução de problemas em contexto de auto-regulação. **Revista de Educação**, v. 4, 1994.

SANTOS, B. **Introdução a uma ciência pós – moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SEABRA, G. de F. **Pesquisa científica: o método em questão**. Brasília: UnB, 2001.

SENGE, P. **Escolas que Aprendem**: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

THORNBURG, D. **2020 visões para o futuro da educação**. 1997. Disponível em: <<http://www.tepd.org.com.br>> Acesso em: 21/ 06/ 2008.

VILLELA, C. **O Empreendedorismo na escola**. Porto Alegre: Artmed/R Pitágoras, 2005.

**APÊNDICE A - Termo de Consentimento dos Participantes do Estudo**

## TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ALUNOS

Eu \_\_\_\_\_, concordo em participar, voluntariamente, do trabalho com Técnicas de Dinâmicas de Grupo que será realizado semanalmente nas aulas de Estágio Supervisionado ministradas pela professora Márcia Regina Scheibel, no Colégio Instituto de Educação de Ponta Grossa.

Reconheço que as informações poderão ser utilizadas em futuras publicações, desde que meu anonimato e o sigilo de minhas respostas sejam garantidos. Reservo-me, ainda, o direito de interromper minha participação quando quiser ou achar necessário, e de não responder a algum questionamento que não considere pertinente.

Ponta Grossa \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento da Direção**

Ilmo Sr (a)  
Diretor

Dirijo-me a V S, na condição de aluna do Curso de Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Campus de Ponta Grossa, com o objetivo de solicitar a vossa permissão para realizar um estudo sobre Técnicas de Dinâmicas de Grupo com as alunas da 2º série D, do Curso de Formação de Docente a nível Pós-Médio do período noturno desse Estabelecimento de Ensino. Este estudo se constitui tema da dissertação para conclusão do curso, e está sob a orientação da profa. Dra. Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira. co-orientação do prof. Dr. Luis Mauricio Martins de Resende.

Dessa forma, gostaria de contar com a sua participação autorizando a realização da minha pesquisa.

Ponta Grossa \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_