

Laboratório de aprendizagem colaborativa: análise da implementação de uma experiência no Ensino Médio

Collaborative learning laboratory: an analysis of the implementation of a High School experience

Heloísa Fonseca Pinto

Faculdade Única de Contagem (MG)

Matilde Meire Miranda Cadete

Centro Universitário – UNA (MG)

Resumo: No atual contexto há necessidade de se discutir a educação na sociedade, em especial as propostas desenvolvidas no ensino médio, uma vez que há muitos desafios a serem superados. Esta pesquisa objetivou analisar, na visão de educadores, sua percepção acerca da implementação de um Laboratório de Aprendizagem Colaborativa (LAC) com vistas à melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento local. O cenário de estudo foi em uma escola particular confessional do ensino médio, de porte grande, localizada em Belo Horizonte, na região oeste. Foram sujeitos da pesquisa os professores do segmento, o coordenador da Sala e sua auxiliar, todos os educadores da escola que quiseram espontaneamente participar. Utilizou-se a metodologia qualitativa e, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e observação sistemática por meio das Fichas de Acompanhamento das atividades realizadas no local. Os depoimentos obtidos através das entrevistas e da observação sistemática foram analisados com base na análise temática de conteúdo, conforme Bardin (2016). Neste sentido, realizou-se a exploração do material, o tratamento dos resultados e sua interpretação com sustentação na revisão teórica. A pesquisa revelou grande relevância positiva com elementos para a construção de uma proposta de intervenção socialmente inovadora e comprometida com o desenvolvimento local, sendo uma estratégia que pode se estender para a sala de aula com vistas à otimização da aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem colaborativa. Interação. Autonomia. Participação.

Abstract: Nowadays there is a need to discuss education in society, especially the proposals developed in high school, since there are many challenges to overcome. This research aimed to analyze, in educators' view, their perception about the implementation of a Collaborative Learning Laboratory (LAC) with a view to improving learning and local development. The study setting was a large private confessional high school, located in Belo Horizonte, in the Western region. The subjects of the research were the teachers of the segment, the classroom coordinator and his assistant, and all educators of the school who spontaneously wanted to participate. Qualitative methodology was used, and the data collection instruments include semi-structured interviews and systematic observation through the Monitoring Sheets of the activities carried out on site. The testimonies obtained through interviews and systematic observation were analyzed based on thematic content analysis, according to Bardin (2016). In this sense, the material was explored, and the results were treated and interpreted based on the theoretical review. The research revealed great positive relevance with elements for the construction of a proposal for socially innovative intervention that is committed to local development, being a strategy that can be extended to the classroom to improve learning.

Keywords: Collaborative learning. Interaction. Autonomy. Participation.

Introdução

O interesse em se investigar o tema “implementação de um laboratório de aprendizagem colaborativa” está em sintonia com as vivências e experiências da pesquisadora principal em sua trajetória profissional atuando em escolas privadas de educação básica de Belo Horizonte, na condição de gestora da aprendizagem.

O ensino médio apresenta-se com um currículo enciclopédico, disciplinas fragmentadas e modelo linear, desafios a serem superados. Assim definido não se assegura a permanência dos jovens na escola até a conclusão da Educação Básica, num espaço com currículos inflexíveis, sem alternativas e oportunidades para escolha do percurso formativo que mais atenda aos interesses, necessidades e aspirações dos jovens.

É importante mencionar que a reforma do Ensino Médio aprovada no Senado, alterou artigos da Lei 9394/96 e estabeleceu que o currículo passasse a ser definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aprovada conforme Resolução N° 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018). A BNCC alerta que é preciso reconhecer os jovens não como adultos em formação, mas como pessoas diversas, ativas, críticas e autônomas. E destaca:

Nesse sentido, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes (BRASIL, 2018, p.463).

Ressalta-se, também, que a BNCC traz em seus princípios a valorização da colaboração como meio de se alcançar a aprendizagem. Conforme o documento aponta, cabe aos educadores:

[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BNCC, 2018, p. 16).

Vislumbra-se uma educação interativa, fundamentada nas trocas, no diálogo e na inclusão do outro, base da aprendizagem colaborativa. Ressalta-se que a filosofia da escola, cenário desta pesquisa, define em suas diretrizes pedagógicas a necessidade de se autoconhecer para se autogerir. Este princípio está em sintonia com a proposta de formação dos grupos colaborativos:

[...] que cada estudante se conheça mais como pessoa (autoconhecimento), desenvolva um projeto de futuro (possibilidades a curto e médio prazo) e construa uma vida com significado (competências e valores). É a motivação constante ao projeto de vida do nosso estudante que preconiza nossa educação [...] e move-nos a incluir no currículo, como um eixo transversal importante, momentos de compartilhamento, de orientação e de acompanhamento personalizado (DIRETRIZES PEDAGÓGICO-EVANGELIZADORAS DA REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS, 2018, p. 31).

A instituição particular de ensino foi uma escolha por proximidade devido ao contato da investigadora como diretora pedagógica no local e pela facilidade de se criar um espaço para as ações colaborativas.

A implementação do laboratório ocorreu em 2019, a partir de discussões com a equipe pedagógica da escola ao analisar os resultados acadêmicos dos alunos do ensino médio, mesmo após terem sido realizadas várias intervenções com vistas à melhoria da aprendizagem. Nesse contexto, onde se percebia pouco envolvimento dos estudantes e resultados acadêmicos muito negativos, refletiu-se sobre a busca de novas formas de aprendizagem. A ideia de criar um laboratório de aprendizagem partiu da necessidade de se criar um espaço para os alunos retornarem à escola, no período extra turno, e se organizarem em grupos de estudo, de forma colaborativa, com vistas ao aprimoramento de suas habilidades e construção de conhecimentos.

É significativo enfatizar que nesta instituição escolar os estudantes manipulam seu próprio dispositivo eletrônico, pois o material didático é em *pdf*, com atividades interativas e plataforma própria. Entende-se que esta proposta é uma maneira de dialogar melhor com os estudantes, nativos digitais, aproximando-os do contexto em que vivem. Verificou-se que, durante o período da pesquisa, os professores utilizavam variadas estratégias pedagógicas em sala de aula com vistas ao processo de ensino-aprendizagem tais como fóruns de discussão *on line*, análise de vídeos, atividades de gamificação, exercícios para sistematização dos conteúdos, uso de jogos, leitura e interpretação de músicas, acesso a sites e jornais, avaliações em duplas, atividades em duplas e em grupos. Apesar de utilizarem diversificadas estratégias para envolverem os alunos nos estudos, o resultado não era perceptível. Mesmo diante destes recursos, os professores relatavam uma leitura de desmotivação, apatia e pouca aprendizagem por parte dos alunos.

O processo de trabalho da equipe pedagógica tinha como cerne reuniões mensais com os educadores para qualificação e orientação do ato educativo e oportunizavam momentos de troca e compartilhamento de boas práticas. A escolha por recursos didáticos de vanguarda era direcionada e avaliada pelos supervisores em momentos individuais com cada professor, mas segundo a direção pedagógica ainda

predominavam as aulas expositivas e o seguimento do livro didático adotado. Nesta perspectiva, Libâneo (2014, p.5): enfatiza que

Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno, não têm qualquer relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente tradicional.

Os docentes da escola, em reunião coletiva, relataram que o efetivo uso do livro didático é a garantia de que toda a matéria foi ensinada e que esta é uma ação de responsabilidade do professor, considerando que os pais dos alunos pagaram por este. Afirmaram, ainda, que o uso do livro didático não implica necessariamente na concepção tradicional de educação. Nesse sentido, um grupo de docentes acreditava, portanto, que oportunizar novas ações sócio pedagógicas interventivas de educação para os alunos em efervescente busca de novidades, tecnologias, trocas entre si acerca dos fatos “atuais” os despertaria para uma aprendizagem significativa e transformadora. Afinal, os alunos do ensino médio interagem socialmente e querem se sentir pertencentes aos grupos de iguais e dominadores de ambientes virtuais. A proposta de um laboratório de aprendizagem favoreceria, além da interação mediada pela tecnologia, a oportunidade de maior comunicação e convívio entre eles.

A Sala de Estudos Colaborativos foi criada com um coordenador, pedagogo recém-formado, engajado no meio tecnológico, com uma linguagem próxima a dos estudantes, acompanhado por uma assistente, professora do colégio, admirada pelos jovens. Em sintonia com a diretora pedagógica se propuseram a incentivar os estudantes a frequentarem o espaço com vistas a desenvolver aprendizagens. A diretora pedagógica e o coordenador da Sala de Estudos apresentaram o novo espaço aos educandos, incentivando-os a conhecerem o ambiente de estudos e propondo orientações e monitorias.

Os estudantes do Ensino Médio foram mobilizados continuamente, pelos educadores do segmento, a buscar apoio do coordenador e sugerir a construção de um ambiente colaborativo. Durante os intervalos, o coordenador participava das conversas entre os alunos e os ouvia para entender as suas demandas. A princípio, os alunos os procuravam para propor monitorias, oficinas e *workshops* que os ajudassem no preparo para as avaliações. Os grupos foram se formando para atendimentos diversificados em várias áreas de conhecimento. Educandos que se destacam em cada área se tornaram os responsáveis pelas monitorias e grupos de estudo no laboratório de aprendizagem colaborativa. Para a participação nos grupos criados, os educandos assinavam uma lista de presença para controle dos estudantes que estavam frequentando o espaço e para monitoramento dos pais.

O coordenador popôs uma palestra sobre empreendedorismo e esta iniciativa levou um grupo a se interessar pelo assunto. Considerando esta demanda, a escola fez uma parceria com uma agência de *startup* que trabalha com ideias do empreendedorismo e promoveu o curso com este grupo.

Os estudantes solicitaram aulas de revisão para se prepararem melhor para a realização das avaliações, fato que foi considerado positivo, uma vez que o número de alunos em recuperação é grande. Os professores da própria escola foram convocados a ajudar os estudantes e contratados para ministrar aulas extras, na Sala de Estudos Colaborativos, desafiando os jovens a estudarem.

Foram criadas parcerias com Faculdades e Universidades que se ofereceram para trabalhar com os estudantes em várias linhas de ação: levantamento das habilidades pessoais, oficinas de redação, práticas experimentais, metodologia da pesquisa e outros. Como recursos técnicos para o diagnóstico participativo, foram utilizadas rodas de conversa, grupos focais e metodologia do *design thinking*, que ajudaram a explicitar, organizar, compreender diferenças internas, dialogar, mediar conflitos e identificar a necessidade de novas orientações. É importante ressaltar que a composição dos grupos foi diferenciada de acordo com as necessidades e demandas individuais.

Este laboratório, de forma empírica, permitiu o alcance dos objetivos anteriormente delineados e foi possível perceber alunos mais satisfeitos com as atividades realizadas e oportunidade de desenvolvimento de aprendizagens significativas. Contudo, não se tem sistematizada essa hipótese e não se conhece a visão que os docentes participantes desse laboratório têm a respeito da aprendizagem dos alunos partícipes dele. Assim, esta pesquisa objetivou analisar, na visão de educadores, sua percepção acerca da implementação de um Laboratório de Aprendizagem Colaborativa (LAC) com vistas à melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento local.

Aprendizagem sob o olhar das concepções pedagógicas

O ato de aprender, pela sua complexidade, remete a um estudo abrangente que se configura na dimensão afetiva, social, cultural e cognitiva. Enfatiza-se que o ato de aprender é individual sendo fundamental o papel do aprendente neste processo. Conforme aponta Libâneo (1994), as pessoas estão sempre aprendendo, assimilando qualquer forma de conhecimento, desde os processos mais simples aos mais complexos. Assim, o conceito de aprendizagem adquiriu significados diferenciados a partir das bases epistemológicas que a definiam, considerando a ideia de homem, mundo e sociedade da época. A partir desta constatação pode-se mencionar a aprendizagem receptiva em que o sujeito apenas reproduz o conhecimento, recebendo-o de forma passiva, sem compreensão, muitas vezes apenas de forma

memorizada, conhecimento que se esvazia com o tempo. Já na aprendizagem ativa, os conteúdos são assimilados a partir de esquemas prévios, reordenados e adaptados ao esquema cognitivo do sujeito, sendo este dotado de coerência e significado.

Nos estudos da teoria inatista, o sujeito já nasce com o conhecimento e só precisa de motivação para expressá-lo. Como a aquisição dos conhecimentos já é pré-determinada e inata, pode-se entender que há um determinismo orgânico na carga hereditária do sujeito. Logo, o sujeito aprende ou não de acordo com estas características que possui. Conforme explicado por Cória-Sabini (1998, p.121), “partindo do pressuposto de que os indivíduos nascem com potenciais determinados ou limitados por fatores biológicos” esta concepção de educação justifica que a inteligência independe das experiências ou do meio em que o indivíduo está inserido, mas apenas do caráter hereditário.

Nas investigações empiristas da Pedagogia Liberal, a aprendizagem acontece de forma receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade. Nesta abordagem o termo aprendizagem está associado com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência e do treino. Segundo Saviani (1984), essa abordagem é identificada como pedagogia tecnicista, em vista de que a aprendizagem, modeladora do comportamento humano, ocorre através das técnicas específicas e a atividade baseada no desempenho.

Conforme Silva, Giordani e Menotti (2009, p.9), os escolanovistas justificam que a aprendizagem ocorre quando “[...] o aluno é o centro das atividades escolares, é um ser ativo e curioso” e desta forma há necessidade de se criar estratégias pedagógicas atrativas. Na Tendência Renovadora, a aprendizagem é baseada na motivação e na resolução de problemas e, na visão construtivista, segundo Kopp e Mandl (2002), o processo de aprendizagem apresenta características peculiares. Para esses autores é importante que os alunos queiram aprender; logo o fator motivacional é determinante para que a aprendizagem aconteça. Ressaltam os referidos autores, ainda, que a aprendizagem é um processo ativo e autorregulado em que o aluno deve ter a chance de controlar seu próprio processo de aprendizagem enquanto lida com o conhecimento. Enfatizam que a experiência individual contribui para a interpretação e integração do novo conhecimento às estruturas do sujeito. E, por último, apontam que a aprendizagem é apropriada na interação com os outros, numa determinada cultura, possuindo valores e atitudes próprios. Nesta perspectiva, Zabala (1998, p. 36), explica o processo de aprendizagem como:

[...] a natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu nível de conhecimentos prévios que pôde construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares.

Jean Piaget (1990) nos conduz a reflexões sobre o processo de aprendizagem, considerando a proposta construtivista em que o estudante constrói o seu conhecimento de forma ativa. Segundo o autor:

É uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (PIAGET,1990 p.12)

Para este autor, a aprendizagem ocorre por meio do equilíbrio entre a assimilação (incorporação, pelo sujeito, de um elemento do mundo exterior às suas estruturas de conhecimento) e a acomodação (representa o momento da ação do objeto sobre o sujeito), resultando em adaptação. Nesta abordagem o autor sugere que tudo o que aprendemos é influenciado por aquilo que já tínhamos aprendido.

Vygotsky (1973), por sua vez, assegura que na proposta interacionista a aprendizagem ocorre nas trocas com outros sujeitos e consigo próprio, sendo que a linguagem faz o papel fundamental de mediar as relações sociais e a aprendizagem.

Considerando que o processo de aprendizagem pressupõe interação, entende-se que aprender implica relação com o outro, com recursos pedagógicos variados, com a troca, com o diálogo, elementos para identificar o raciocínio do aluno e propor intervenções que o ajudem a avançar em suas hipóteses. Nesta abordagem, Vygotsky (1973) aponta a interação como fundamental para a aprendizagem.

[...] Não há necessidade de sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que dá lugar à área do desenvolvimento potencial, isto é, faz nascer, estimula e ativa, na criança, processos internos de desenvolvimento no quadro das interrelações com outros que, em seguida, são absorvidas, no curso do desenvolvimento interno, tornando-se aquisições próprias da criança. A Aprendizagem, por isso, é um momento necessário e universal para o desenvolvimento, na criança, daquelas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 1973, p. 161)

Vygotsky (2007) elucida o caráter social e histórico como bases do desenvolvimento humano. Em sua teoria ressalta a importância do outro que atua por meio de mediações sociais para que o sujeito avance em suas hipóteses. Define que o desenvolvimento do indivíduo passa por níveis a que ele denominou Zona de Desenvolvimento. A Zona de Desenvolvimento potencial corresponde àquilo que o sujeito entende e faz a partir de suas capacidades biológicas. Com a ajuda do outro pode avançar em seu pensamento, momento em que se configura como Zona de Desenvolvimento Proximal. A partir do momento que atua com total autonomia lançando mão dos conhecimentos e dos instrumentos que possui está na Zona de desenvolvimento real.

À luz da Pedagogia histórico-crítica, o educador é considerado o mediador entre o aluno e o objeto a ser conhecido. Nesta abordagem educacional o conhecimento tem sentido para quem aprende a partir do contexto da sua realidade social e histórica. Como explica Libâneo (2006, p.42), aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência.

O recorte feito das perspectivas teóricas apresentadas embasa os conhecimentos que se referem à aprendizagem e têm como objetivo orientar os estudos quanto às ações desenvolvidas no contexto educacional. Tais abordagens pedagógicas apresentam significativas diferenças e conferem ênfase nas possibilidades e limitações de suas próprias tendências. Neste sentido, o objetivo aqui estabelecido foi oportunizar uma reflexão que explicitasse a importância do desenvolvimento no tocante à aprendizagem.

Aprendizagem colaborativa: uma proposta para o Ensino Médio

Quando se pensa neste novo paradigma de mundo verifica-se que a colaboração tem sido reconhecida como uma forma de trabalho fundamental nas áreas da educação e em muitas outras áreas sociais e empresariais. Ela constitui, cada vez mais, uma estratégia importante de atuação em propostas inovadoras e complexas (HARGREAVES, 1998; JAWORSKI, 2001; PETER-KOOP et al., 2003). Nesta perspectiva, em que se atua com vistas a resolver situações problemas complexos, enfatiza-se a necessidade de se trabalhar em interação, com esforços conjugados de toda uma equipe. Portanto, a ideia de aprendizagem colaborativa pode efetivamente ser uma proposta de interação que traz resultados positivos.

Uma proposta de aprendizagem colaborativa para o ensino médio se justifica pelo fato de este segmento ter resultados pouco significativos em relação aos indicadores de qualidade. Vale a pena lembrar que este segmento é considerado como a etapa final da Educação Básica, e também o mais preocupante por apresentar os mais altos índices de evasão e por ter um currículo pouco relevante para os jovens.

Boavida e Ponte (2002) enfatizam que a colaboração oportuniza o aumento do empenho em virtude da maior quantidade de pessoas envolvidas e com a apropriação de variados recursos devido às trocas de experiências entre os participantes. Os autores ressaltam que a interação propicia mais segurança para ações inovadoras, favorece os processos de reflexão e amplia as ideias para o enfrentamento de obstáculos e incertezas que emergem.

Nesta discussão, existem autores que diferenciam os termos colaboração e cooperação, o que se faz importante esclarecer. Autores como Boavida; Ponte (2002); Hargreaves (1999); Ponte; Serrazina (2003) descrevem que, de um modo geral, o

processo da colaboração ocorre mediante alto grau de negociação, de confiança, de diálogo, de empatia e interações não hierarquizadas no grupo. A cooperação é uma estratégia para realizar ou alcançar um objetivo ou meta, em que as relações tendem a se basear na posição hierárquica dos componentes do grupo. Nesta perspectiva, a colaboração pode ser entendida como uma filosofia e estilo de vida, enquanto a cooperação, um meio facilitador para se atingir um objetivo (PANITZ, 1996 *apud* TORRES; ALCANTARA; ESROM, 2004, p. 4).

O termo colaboração assume significados muito semelhantes e, de maneira geral, o seu significado refere-se ao trabalho conjunto de diversas pessoas. Na perspectiva de Day (1999), colaboração pressupõe tomada de decisões em conjunto, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes. Segundo Marques (2004), a aprendizagem colaborativa ocorre quando duas ou mais pessoas vão construindo ideias e conhecimentos, bem como novos modos de ver a realidade, ou novas mudanças interiores, a partir do intercâmbio de opiniões durante as relações. Neste sentido, enfatiza-se o papel decisivo da interação social que favorece o diálogo e assim efetiva a aprendizagem. Para este autor, a aprendizagem, a mudança de ótica, pode ser esclarecida pelas atividades de reflexão em grupo, atravessadas pelas múltiplas visões que ali são embaralhadas, a fim de serem reordenadas, tendo em vista os objetivos e as motivações que animam as discussões (MARQUES, 2004, p. 18).

Considera-se relevante enfatizar Vygotsky (1993) que, em sua teoria, oferece subsídios importantes para a reflexão sobre o processo de aprendizagem colaborativa que aqui se privilegia. Para ele, a aprendizagem é um processo social que ocorre nas interações, a partir das quais os sujeitos se constituem. Evidencia-se, desta forma, a importância das trocas nos grupos para aprimoramento da aprendizagem. É interessante observar que, em uma situação de colaboração, percebe-se mutualidade na relação entre os participantes, comprovando-se que todos têm oportunidade de dar e receber naturalmente no processo.

Para Piaget (1970, p. 30), “conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo”. O autor aponta em suas pesquisas que o sujeito é ativo e constrói o seu conhecimento compreendendo-o, reinventando-o e reconstruindo-o. Nesta perspectiva de ação, entende-se que há uma interação espontânea e ativa entre o sujeito e o objeto. Logo, o conhecimento acontece e se transforma na relação entre eles, tendo um mediador como colaborador, aquele que procura relacioná-lo às estruturas e possibilidades do aprendiz. Assim sendo, conclui-se que a socialização é importante no processo de aprendizagem e uma oportunidade para compreender o outro, enriquecendo-se do ponto de vista deste.

Becker (2013) reafirma as ideias de Piaget e explica que a aprendizagem ocorre quando o sujeito, ao assimilar o conhecimento, depara-se com novidades que interferem no seu equilíbrio. Assim sendo, o aprendiz busca a autorregulação e

recupera o equilíbrio perdido construindo algo novo. Neste movimento de construção do conhecimento, é importante um trabalho colaborativo entre o sujeito e o mediador em que ambos têm objetivos comuns e partilhados.

Para Ponte e Serrazina (2003), uma proposta colaborativa ocorre quando há certo nível de organização e de ambiente relacional. Os autores afirmam que a organização vai sendo construída e assumindo formas diferentes conforme as etapas do trabalho. As relações vão se tornando mais intensas e confiantes por meio do diálogo e cuidado entre os envolvidos. Nesta interação os participantes vão criando uma relação afetiva positiva que viabiliza uma comunicação mais efetiva e um trabalho conjunto de atenção às necessidades de todos.

Nesta perspectiva, retomam-se as ideias de Boavida e Ponte (2002 p. 43-55) ao afirmarem que até em um trabalho de colaboração os problemas são naturais e inevitáveis. Segundo os autores podem surgir alguns desafios tais como lidar com a imprevisibilidade, gerir a diferença, saber avaliar os potenciais custos e benefícios e estar atento em relação à autossatisfação. Estes pontos são fundamentais de serem analisados, pois a identificação dos problemas não anula o desenvolvimento do trabalho colaborativo. Ressalta-se que a capacidade de lidar com eles de forma adequada é o que torna um trabalho singular e excepcional.

No que tange ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo, cabe ressaltar o surgimento de novas competências que são muito significativas para atuação no seio da sociedade. Dentre estas se enfatiza a ampliação da capacidade de argumentação e de escuta, de elaboração mental, de socialização, como também de outros aspectos de natureza pessoal, incluindo a autoconfiança e a capacidade crítica.

Grupos colaborativos e desenvolvimento local

Salvador (1994, p.78), no livro “Aprendizagem Escolar e construção do Conhecimento”, faz uma leitura a partir dos dados de Johnson (1981) e aponta que as relações entre os alunos, com seus iguais, são fatores fundamentais para o desenvolvimento do processo de socialização, da aquisição de habilidades e consequentemente de maior rendimento escolar. O autor acrescenta que essa interação precisa necessariamente ter uma intencionalidade educativa para ser funcional:

[...] não basta colocar os alunos uns ao lado dos outros e permitir que interajam para obter automaticamente alguns efeitos favoráveis. O elemento decisivo não é a quantidade de interação e sim a sua natureza. A tomada de consciência deste fato levou à intensificação dos esforços dirigidos para identificar os tipos de organização social das atividades de aprendizagem que possibilitam modalidades interativas entre os alunos especialmente favoráveis à consecução das metas educacionais. (COLL, S. 1994, p. 78).

A partir destas considerações, enfatiza-se que na organização social colaborativa existe uma finalidade educacional benéfica, pois os objetivos são explícitos de maneira clara e os alunos estabelecem relações mais positivas de respeito mútuo e apoio ao outro. Neste sentido, o princípio vygotskiano aponta que todas as funções psicológicas superiores se originam nas relações entre as pessoas e que estas propiciam aprendizagem. No conceito de zona de desenvolvimento proximal o autor sinaliza que é:

[...] a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a guia de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1979, p. 133).

Esta teoria mostra a importância que as relações desempenham na dimensão educacional nas mais diversas fases de desenvolvimento do sujeito.

A relação entre os iguais toma uma dimensão positiva, uma vez que acontece de forma espontânea e, assim definida, os participantes podem estruturar melhor suas prioridades. Salvador (1994, p.86) enfatiza que “A ideia essencial é a necessidade de uma confrontação entre pontos de vista [...] que mobiliza e força as reestruturações intelectuais e, com isto, o progresso intelectual”. Esta interpretação remete ao entendimento da importância da atuação do sujeito como ator local na formulação de estratégias e na tomada de decisões quanto ao que é necessário para o seu processo de aprendizagem.

De acordo com Jeong e Hmelo-Silver (2016), verifica-se que nos grupos colaborativos cada participante é responsável e capaz de regular a sua própria aprendizagem bem como apoiar os colegas na regulação das suas aprendizagens e, juntos, regular os processos de aprendizagem do grupo de forma participativa e colaborativa, a partir do diagnóstico da realidade local. Neste sentido, criar um espaço – o Laboratório de Aprendizagem Colaborativa - para o acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem, valorizando a diversidade e a autonomia dos estudantes, é sem dúvida uma proposta de desenvolvimento local.

Segundo Oliveira, Silva e Lovato (2014, p. 113), pode-se definir o desenvolvimento local como sendo “o conjunto de diversas dinâmicas que se relacionam [...], atuantes em um território demarcado por características próprias que induzem mudanças qualitativas naquela estrutura”. Com base nesses princípios, apreende-se que esta proposta contribui para o desenvolvimento local, pois estabelece uma relação com a realidade local que neste contexto tinha como objetivo uma necessidade de melhoria da aprendizagem dos alunos do ensino médio. Ainda de acordo com as teorias sobre o assunto, verificam-se a participação dos estudantes de forma concreta, o desenvolvimento de sua autonomia e da gestão da aprendizagem,

numa perspectiva de valorização das potencialidades locais que reverberam no grupo todo.

Os autores Oliveira, Silva e Lovato (2014) enfatizam que, se existe um objetivo comum de melhorar uma situação-problema alicerçado na confiança dos próprios recursos e na capacidade de combiná-los, o resultado será positivo. Para Martins (2002), o desenvolvimento local está relacionado com a forma como o sujeito interage no processo ao mostrar que ele assume a posição de agente condutor do próprio desenvolvimento.

O verdadeiro diferencial do desenvolvimento local não se encontra em seus objetivos (bem-estar, qualidade de vida, endogenia, sinergias etc.), mas na postura que atribui e assegura à comunidade o papel de agente e não apenas de beneficiária do desenvolvimento. Isto implica rever a questão da participação. (MARTINS, 2002, p. 114).

No entendimento do que é desenvolvimento local, verifica-se uma preocupação em desenvolver uma cultura onde o sujeito entenda a necessidade de sua participação e envolvimento em todos os processos com vistas à melhoria nos resultados pretendidos, o que se desdobra de forma favorável ao desenvolvimento local.

Segundo Salvador (1994, p. 81) os estudos de Hayes (1976), Michaelis (1977), Johnson e Johnson (1978), Slavin (1980), Pepitone (1981) e outros demonstraram que as situações cooperativas são superiores às competitivas no que concerne ao rendimento e à produtividade dos participantes. “Esta superioridade manifesta-se também em tarefas de formação de conceitos e de resolução de problemas” (SALVADOR, 1994 p. 81).

Com base nas assertivas tecidas por esses autores e associadas aos princípios do desenvolvimento local, é possível reconhecer que o sujeito é responsável por suas práticas, tem participação ativa e autonomia nos processos, usa de suas habilidades e capacidades e juntos encontram solução para as suas demandas.

Assim, a relação grupos colaborativos e desenvolvimento local pode ser observada nesta interação participativa dos alunos em busca da aprendizagem, oportunidade em que se vivenciam expectativas comuns, alicerçadas no confronto entre as ideias e hipóteses apresentadas. “A ajuda e o apoio mútuos que a situação interativa proporciona força a reestruturação intelectual [...]” (SALVADOR, 1994, p. 96).

É preciso reconhecer a necessidade de mudanças de paradigmas quanto aos modos de ensinar, bem como em relação às posturas e formas de lidar com a aprendizagem e, assim, pensar práticas alternativas pautadas na perspectiva das

relações. Apreende-se que o caminho de formação de grupos colaborativos é uma alternativa para o desenvolvimento local.

Metodologia

A primeira etapa se circunscreve em uma revisão bibliográfica, visando apresentar e contextualizar o debate sobre a história do ensino médio, os documentos legais que embasam o seu funcionamento, o que é aprendizagem, o perfil do estudante no processo de aprendizagem deste segmento bem como o que é aprendizagem colaborativa. Posteriormente, fez-se a pesquisa empírica com abordagem qualitativa e elegeu-se como sujeitos os professores envolvidos na implementação de uma sala de estudos colaborativos.

Para Minayo (2013), a pesquisa qualitativa procura compreender a realidade social por intermédio da interpretação cognitiva e o comportamento das pessoas, trabalhando com o universo dos significados, sentidos, motivos, crenças, valores e atitudes que estas atribuem à realidade vivida.

Collis e Hussey (2005) explicitam que os dados qualitativos de uma pesquisa se referem a qualidades e características não numéricas e, por isso, apresentam uma leitura mais subjetiva para exame e reflexão das percepções, com vistas a obter um entendimento de determinadas atividades sociais e humanas. Por entender que em uma pesquisa qualitativa o ambiente é a expressão do processo, há a necessidade de considerar os sujeitos envolvidos que vivenciaram a experiência e serão fontes de dados.

Neste estudo, o objeto de investigação teve como tipo textual a descrição dos dados, sendo classificada como descritiva. A geração destes foi realizada a partir dos relatos de educadores envolvidos, considerando as entrevistas semiestruturadas e a observação sistemática realizada a partir da ficha de acompanhamento.

A pesquisa pretendeu retratar os atores envolvidos e o contexto deste estudo, explicitando as etapas da execução da pesquisa e apresentação das análises dos dados considerando as implicações, lacunas e possibilidades da formação de grupos colaborativos.

Cenário da pesquisa

O cenário, campo de estudo, é um colégio particular, situado em Belo Horizonte, Minas Gerais. Localiza-se num bairro de classe média baixa, desenvolve um trabalho de filantropia com cerca de 420 (quatrocentos e vinte) alunos carentes provenientes de comunidades no entorno da escola. O colégio possui uma excelente estrutura física, contando com 26 (vinte e seis) salas de aula, divididas em quatro

andares, laboratório de física e química, laboratórios de informática, quatro quadras esportivas, campo de futebol, ginásio poliesportivo, piscina, Sala de Multimídia, parquinho, biblioteca, sala de inglês e de artes, sala de balé, sala de danças, teatro, capela, sala dos professores, horta, área de bichinhos e salas de atendimento aos pais.

Na época da pesquisa a escola contava com 811 alunos, atendendo os segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA. A estrutura educacional contava com um diretor, uma diretora pedagógica, dois orientadores educacionais, três supervisores pedagógicos, um assistente pedagógico, seis auxiliares de disciplina e uma equipe de 54 professores.

O Colégio desenvolve uma proposta pedagógica alicerçada em princípios humanos, a serviço da formação integral da pessoa, sendo o aluno visto na totalidade de suas dimensões e na unidade de seu dinamismo existencial. Em 2019 completou 60 anos de história, sendo reconhecido pelos trabalhos de educação e evangelização desenvolvida na sociedade.

Pesquisa de campo: sujeitos e instrumentos de coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada em dois momentos. O primeiro momento consistiu-se na observação sistemática, na Sala de Estudos, que funcionou extra turno e teve um coordenador pedagógico como mediador dos grupos, no ano de 2019.

Os dados da observação seguiram o roteiro disposto na Ficha de Acompanhamento criada pela pesquisadora e ocorreu durante dois meses, com 30 observações, realizada pelo coordenador da Sala. Nesse sentido, Bretas (2015, p.105) pontua que “A postura de observação ajuda a adiar nossos julgamentos e fortalece nossa presença [...]. Acessamos um grau de empatia capaz de operar potentes reflexões em nossa visão sobre o outro [...]”.

O segundo momento da coleta de dados foi a obtenção de depoimentos dos educadores do ensino médio que participaram de alguma forma na implementação do Laboratório de Aprendizagem Colaborativa (LAC). Com a pretensão de conhecer o pensar, sentir e agir dos professores quanto à sua atuação no LAC foi realizada uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas. Dos 17 educadores do Ensino Médio convidados a responder à entrevista semiestruturada, apenas nove professores assentiram positivamente. Quatro alegaram não ter propriedade para responder as questões referentes à Sala Colaborativa; dois professores não se manifestaram; um alegou falta de tempo e o outro alegou não ter conhecimento da sala. Além dos profissionais responsáveis pelas áreas de conhecimento do ensino médio, o coordenador do laboratório de aprendizagem colaborativa e a professora auxiliar também participaram da pesquisa. Ao todo foram contabilizados 11 sujeitos participantes que, após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE), se dispuseram a responder às perguntas. Estes, para preservar o anonimato foram identificados com a letra P (professor) e o número cardinal de 1 a 11.

Quanto ao perfil do grupo, verificou-se que todos os educadores são graduados, com licenciatura em sua área de conhecimento. As idades variam de 32 a 59 anos, sendo que cinco deles não têm outro emprego. Seis se declararam de etnia branca, um deles se revelou de etnia preta e quatro se consideraram pardos.

Aspectos éticos

Antes de dar início à coleta dos dados, o projeto desta pesquisa foi registrado na Plataforma Brasil e aprovado pelo CEP do Centro Universitário Una. Foi aprovado sob o parecer consubstanciado com a CAAE nº 25230719.0.0000.5098.

Análise dos dados

A análise dos dados se constituiu de dois momentos: primeiro fez-se análise dos dados registrados na observação sistemática. Foram momentos de repetidas leituras dos registros, tecendo, mentalmente, cada situação, gesto, trocas de olhares, de informações, mudanças de lugar, risos e até mesmo brincadeiras, em alguns momentos. Afinal, trata-se da observação de jovens. Posteriormente, foram analisados os depoimentos dos participantes que desvelaram suas opiniões, sentimentos e visões de mundo a respeito da aprendizagem no LAC. Esses depoimentos foram analisados e interpretados formando um *corpus* documental estruturado, pois, conforme Bardin (2011, p.48), estes visam obter:

[...] por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A autora Bardin (2011) ressalta que a leitura desses dados permite ao pesquisador, num trabalho gradual de aproximação do texto, após várias idas e vindas entre o documento analisado e as próprias anotações, perceber os contornos das suas primeiras unidades de registro¹

Resultados e discussão

Durante a Observação Sistemática, realizada pelo coordenador do LAC e a professora assistente, preocupou-se em verificar quando a procura pelo LAC foi por iniciativa dos jovens, se foi estabelecida por algum professor ou se o grupo foi uma sugestão criada pelo coordenador da Sala. Os resultados apontaram que 23 encontros foram realizados por iniciativa dos estudantes. Na visão de Paulo Freire (1987), quando se respeita o estudante, valoriza-se o seu pensamento, sua criatividade e o seu

conhecimento, cria-se uma educação problematizadora que incentiva o aluno na busca pela solução. Em tal concepção promove-se a autonomia e o senso de responsabilidade dos estudantes, centrando-se na horizontalidade, na qual os participantes aprendem e ensinam no seu ritmo, de acordo com a sua necessidade; logo, o foco é a aprendizagem.

Essa proposta de corresponsabilidade dos alunos, por iniciativa própria, na busca pela melhoria da aprendizagem, sinaliza a importância da motivação intrínseca abordada por Guimarães e Burochovitch (2004) e definida como aquela que vem de dentro do sujeito para fora. Ira Shor e Paulo Freire (1987) também abordam com propriedade a importância da motivação. Shor aponta que a motivação precisa estar associada ao próprio ato de estudar. Assim, entende-se que o estudante deve ter dentro de si o reconhecimento da importância que o conhecimento adquirido por meio dos estudos pode trazer para ele.

Verificou-se que, nas 30 fichas preenchidas, o coordenador sinalizou que o ambiente é propício ao estudo. Nesse sentido, percebeu-se que a disposição e a estrutura em que foi criado o Laboratório de Aprendizagem Colaborativa se constituíram num espaço provocador no que diz respeito à temática, encarada pelos estudantes como um ambiente favorável para a aprendizagem. Nesse contexto, ratificam-se as ideias de Morin (2014 p.35), ao ressaltar a importância de se redesenhar as salas de aula numa concepção mais ativa, com espaços multifuncionais que promovam a interação dos grupos.

Em relação à questão sobre a interação dos estudantes no LAC, foi observado que em 20 fichas houve a integração do grupo em busca de melhoria no processo de aprendizagem. Por ser um grupo com interesses comuns, as relações fluíram de forma mais tranquila. Segundo Madalena Freire et al. (1998), o grupo se constrói na convivência, num espaço em que as diferenças de cada um são somadas à diferença do outro e assim enriquecem e fortalecem o vínculo do grupo. Naranjo (2015, p. 141) aponta a importância e força que os grupos têm à medida que os participantes agem em colaboração visando a um bem comum, pois segundo ele "os grupos são possivelmente o invento mais significativo do presente século. O futuro dirá"

Na questão que indagava se houve contribuição positiva para o processo de aprendizagem, verificou-se que em 24 observações foi percebido um resultado satisfatório; em três registros, o coordenador pontuou que a contribuição foi avaliada "em parte" e em três encontros não se observou nenhuma contribuição positiva imediata ao processo de aprendizagem. Nesta leitura há de se considerar que, dos três encontros pontuados como contribuição "em parte", dois destes não foram de iniciativa dos estudantes e, dos três encontros em que não se percebeu uma contribuição positiva, um deles foi uma proposta da escola.

Nesta perspectiva, retomam-se as ideias de Freire e Shor (1986) que encaram o eixo educativo como uma forma imposta, liderada e manipulada a distância. Ou seja, quando a escola, vista como centro de poder, determina o que deve ser feito nas salas de aulas, este fato pode ser encarado pelos alunos como opressivo e arbitrário, o que dificulta o grau de liberdade dos estudantes.

A maioria dos estudantes (21 observações) se empenhou em ajudar o colega, atendendo às demandas que surgiram, o que se configura na abordagem de Vygotsky (1987) como aprendizagem fundamentalmente social, realizando-se na experiência de todos e de cada um. Retomam-se as ideias de Marques (2006, p.42) que corrobora o conceito de aprendizagem colaborativa. Segundo o autor, “a aprendizagem colaborativa acontece quando duas ou mais pessoas, interferindo na fala umas das outras, vão construindo pelo intercâmbio de ideias, opiniões e visões de mundo, novos modos de ver a realidade” [...]

O mesmo se pode pontuar em resposta à questão que se referiu à mobilização dos alunos na realização das atividades. Pelo resultado de apreciação positiva (26 observações em 30), constatou-se que apenas quatro foram sinalizadas pelo coordenador com leitura de “em parte”. As propostas incitaram os jovens a estudar, sendo que duas foram de iniciativa da escola. Nesse item é perceptível que os estudantes demonstraram interesse em aprender quando tiveram papel ativo na construção do seu conhecimento. A qualidade da aula, a participação e o entusiasmo com os estudos são consideravelmente significativos quando o sujeito tem desejo. Conforme Singer (2008, p.93) “[...] a criança precisa desejar, ter alguma necessidade para se mover”. Ressalta-se também que a autonomia do estudante é crucial para a realização de atividades. Galand (2011, p.111), por sua vez, mostra “práticas pedagógicas que respaldam a autonomia dos alunos – em oposição às práticas controladoras – têm efeitos positivos sobre o envolvimento dos alunos na tarefa”.

Para melhor compreensão do fenômeno em estudo, a observação do LAC foi complementada com dados do relato da experiência de 11 professores com o Laboratório de Aprendizagem Colaborativa, abordando as atitudes positivas e as ações positivas desenvolvidas no LAC e os aspectos relevantes relatados, enfatizando-se os destaques e os desafios desta proposta. A leitura acurada das entrevistas permitiu unir as unidades de registro por convergência de temas e, assim, construir, quatro categorias analíticas e apresentadas no Quadro 1ⁱⁱ. Para manutenção sigilosa nominal e preservando cada sujeito, estes foram identificados pela letra P (professor) seguida do número cardinal conforme ordem de obtenção das entrevistas.

Ao serem motivados a descrever sobre a pergunta sobre as **atitudes positivas** que puderam observar no Laboratório de Aprendizagem Colaborativa, verificou-se que todos os docentes consideraram favorável à interação, à proatividade e com possibilidade de maior engajamento e comprometimento do aluno com o seu processo

de aprender. Essa unanimidade na resposta dos professores aponta para a concepção de uma educação transformadora, podendo ser um caminho de libertação e desalienação da educação no ensino médio. As unidades de registro pontuadas em diversos trechos confirmam as análises.

Constatou-se, nos relatos dos educadores, que o desenvolvimento da autonomia foi notório desdobrando-se em interesse e responsabilidade conforme cita P1 “Autonomia dos educandos, capacidade de buscar e compartilhar o conhecimento, maior comprometimento”. Segundo P10, o espaço propiciou mudanças, pois os estudantes “mostraram-se mais empenhados com os estudos, além de apoio mútuo entre os colegas para o esclarecimento de dúvidas. Muitos colegas tomavam a frente e explicavam o conteúdo com uma linguagem menos técnica”, o que se desdobrou em aprendizagens significativas.

A interação dos alunos foi um fator relevante conforme cita P3 “[...] quando trabalham juntos, aprendem mais. Criam contato e produzem melhor”. Pode-se ainda verificar, no relato de P7, que o resultado da interação do grupo foi muito produtivo e trouxe contentamento e “satisfação pessoal aos alunos por terem entendido o conteúdo e atendido às suas demandas”.

Verifica-se, nos relatos de P8, que os alunos “puderam se abrir sobre suas aflições e angústias o que oportunizou reflexões maduras sobre o propósito de vida”, uma oportunidade de uma educação integral e humanizada baseada na confiança. Tão importante quanto investigar o desenvolvimento da aprendizagem, o espaço criado potencializou os anseios dos jovens e possibilitou o acolhimento e a liberdade de expressão em um clima de crédito e segurança aos presentes.

Nesta perspectiva, reiteram-se os pressupostos da Pedagogia Waldorf com vistas ao desenvolvimento das potencialidades dos educandos, nas dimensões física, emocional e espiritual. Esta proposta de educação busca uma formação integral para o indivíduo a partir do desenvolvimento da criatividade, da autoestima e da objetividade de pensamento. Segundo Steiner (1999), na educação a mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas. Rocha (2006, p. 555) explica:

Só nos tornamos livres na medida em que nos autoconhecemos e nos tornamos cientes dos motivos/razões de nossos pensamentos, desejos, vontades e formas de agir. Para o autor, o desenvolvimento de autoconhecimento é extremamente necessário para que possamos distinguir as nossas verdadeiras aspirações e necessidades daquelas externamente impostas pelos “modismos” de nossa sociedade. Na concepção de Steiner, além do autoconhecimento, liberdade também demanda o desenvolvimento de nossos sentidos e de nossa forma de sentir para que possamos perceber e apreciar as pequenas coisas do mundo à nossa volta; demanda autocontrole, disciplina e força de vontade para que possamos fazer o que precisa

ser feito para atingirmos nossos objetivos; demanda equilíbrio emocional para que não nos deixemos levar por sentimentos rancorosos e ondas de pensamentos desregrados e negativos; demanda raciocínio lógico, conhecimentos, habilidades e competências para atingirmos as nossas metas; demanda um corpo e hábitos saudáveis... só nos tornamos livres à medida em que nos autoconhecemos. Portanto, nessa concepção de liberdade exige-se o desenvolvimento pleno do nosso ser, de nossas capacidades cognitivas, emocionais, físicas, sociais, espirituais e estéticas, o que provoca, necessariamente, no desenvolvimento do autoconhecimento, autocontrole, equilíbrio emocional, raciocínio lógico, conhecimentos, habilidades, competências, intuição, disciplina e também força de vontade. Para que o ser humano possa chegar a esse tipo de liberdade são necessárias direção e disciplina durante a infância.

Considerando esta premissa de autoconfiança e desenvolvimento da autoestima, enfatiza-se o relato de P6: “Alunos tímidos se mostram mais participativos”. Entende-se que a segurança percebida no grupo fortalece o integrante fomentando um novo estilo de engajamento, uma vez que ele toma consciência de seus pontos fortes.

No Laboratório de Aprendizagem Colaborativa, o grupo se conectou pelo objetivo de aprender junto e assim constituído interagiu em sintonia para sustentar o todo e apoiarem-se uns aos outros, de acordo com a necessidade. No relato de P10 “Muitos colegas tomavam a frente e explicavam o conteúdo com uma linguagem menos técnica”. De acordo com Pacheco (2014) é o que ele considera como aprender em comunidade, partindo das inquietações de um ou mais estudantes, numa linguagem simples e despretensiosa que faz parte da cultura e das especificidades do grupo. O autor afirma que:

Aprender em comunidade significa passar de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora do currículo, centrada [...] no aprender com o outro e na compreensão e transformação social. Cada comunidade desenha e vive seu currículo de forma singular e significativa (PACHECO, 2014, p.34).

Ressalta-se no relato de P9: “Estimulo dos alunos a se mobilizarem por alguma causa importante dentro da realidade deles” um exercício de cidadania que pressupõe abertura, intenção e transformação social. Esta questão remete ao conceito de inovação que, segundo Fullan (2001), Carbonell (2002), e Cardoso (2003), pode ser definido como “um conjunto de intervenções, decisões com certo grau de intencionalidade e sistematização, que visam a transformar as atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas [...]”. Sobre isso, é válido mencionar as observações de Bignetti (2011, p. 3). ao explicar que “a inovação social é [...] o resultado do conhecimento aplicado às necessidades sociais através da participação e da cooperação de todos os atores envolvidos, gerando soluções novas e duradouras para grupos sociais, comunidades ou para a sociedade em geral”.

A categoria 2, relativa às **Ações positivas desenvolvidas no LAC**, tem depoimentos reveladores de ações proativas dos estudantes a partir da mediação dos educadores ou dos próprios colegas. Neste sentido, retoma-se novamente o relato de P9 que, em sua narrativa, ressaltou o curso proposto pela escola sobre empreendedorismo e criatividade. Em sua exposição, enfatizou que o “engajamento dos estudantes possibilitou transformar o espaço em um local mais aconchegante e sustentável e incentivou o grupo à mobilização dos problemas da escola, à colaboração, à interação, à inovação e à proatividade no ambiente escolar”.

O relato de P1 reflete a importância da monitoria como ação positiva que merece atenção com a “eleição de um monitor para esclarecer dúvidas”. No que tange às escolhas dos monitores, os estudantes geralmente elegem aquele que se destaca na área. Outra ação positiva relatada pelo mesmo professor foi a criação de um banco de questões elaborado pelos alunos para esclarecimento de dúvidas, “Banco de questões: levantamento de questões que deveriam ser retomadas pelo professor”.

Na fala de P8 destaca-se a “revisão e seminário para esclarecimento de dúvidas, de demandas e anseios dos adolescentes” e, na fala de P10, “aula de revisão demandada pelos próprios alunos; participação intensa dos alunos nos encontros”, com ênfase nas aulas de revisão. Fica claro que estes aulas possibilitaram o estreitamento dos laços, aproximando alunos e professores a ponto de eles apresentarem suas preocupações e anseios para o educador, fato comprovado também no relato de P11 quando afirma que os alunos “manifestaram a sua opinião sem críticas ou medo”.

Percebe-se que alguns educadores utilizaram o espaço para desenvolver propostas mais desafiadoras e arrojadas que foram consideradas ações positivas. Conforme a descrição de P7, ele desenvolveu “Projeto Medicina para ampliação de estudos da Biologia. GDⁱⁱⁱ sobre estrutura fundiária e movimentos sociais. Foram utilizados mapas mentais, debates e encenações”. Nestes relatos fica nítida a diversidade de metodologias e estratégias empregadas para dinamizar as aulas. P11 também planejou uma aula mais interativa no espaço, relatando-a como positiva: “Experimentei uma aula no espaço, onde pude criar um debate sobre atualidades durante o período de aula normal. Os alunos demonstraram total interesse pelo assunto”.

Entende-se que a proposta abriu espaço para um movimento de gestão social com vistas à transformação. Na abordagem de Cançado, Tenório e Pereira (2011, p. 700), o conceito de gestão social é definido como “a tomada de decisão coletiva, sem coerção, baseada na inteligibilidade da linguagem, na dialogicidade e no entendimento esclarecido como processo, na transparência como pressuposta e na emancipação enquanto fim último”. Para a análise dos dados sobre **os pontos relevantes do LAC**,

optou-se por diferenciar os aspectos positivos como destaques e os que precisam melhorar como os desafios.

Na categoria 3, **aspectos relevantes do LAC considerados destaques**, ou seja, positivos, visualizam-se percepções de enriquecimento na formação dos jovens. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais foi amplamente observado, o que subentende o compromisso com a educação integral do sujeito, conforme a BNCC define:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Considera-se importante explicar que o uso do termo socioemocional associado às habilidades se refere àquelas que se formam através do desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, aliada a forma como a pessoa percebe, sente e nomeia a associação entre situações e comportamentos. (CABALLO,2014). Neste sentido, retoma-se a descrição de P3 ao ressaltar “desenvolvimento da criticidade; “estímulo à colaboração mútua” e de P 5 “espaço onde os alunos conseguem autonomia em suas ações e na construção do conhecimento”. Esses depoimentos estão em sintonia com o desejado em termos de educação integral.

Conforme relata P7 reconhece-se que o espaço criado propiciou um “ambiente lúdico e despojado para incentivos pessoais”, o que favorece a interação e o desenvolvimento da autoestima, desdobrando-se em um processo contínuo de aprendizagem.

Verifica-se na descrição de P9 o fortalecimento dessas habilidades, pois, segundo ele o espaço “[...] incentivou o grupo a mobilização dos problemas da escola, a colaboração, a interação, a inovação e a proatividade no ambiente escolar”. Ao incorporar as habilidades socioemocionais e comunicativas nas propostas escolares, com intenção pedagógica, legitima-se o documento da BNCC que defende estas ideias por meio das competências gerais. Apreende-se que a proposta de um ambiente colaborativo pautado no diálogo e nas relações horizontais, a partir da iniciativa dos jovens, pode oportunizar a criação de novas realidades.

No que tange à categoria 4, **aspectos relevantes do LAC considerados desafios**, verifica-se que a existência de relações hierárquicas e segregadoras no contexto escolar são efetivamente desencorajadoras e precisam ser repensadas.

Um aspecto instigante no relato de P6 sobre as relações afetivas com o coordenador que desestabilizou a orientadora da escola remete a uma reflexão a respeito do perfil do educador na escola. Segundo o professor, o “papel ativo dos alunos no processo e na parceria com o coordenador do LAC gerou ciúmes na orientadora do segmento. Percebi certo incômodo quando ela não sabia das decisões dos alunos e na intimidade criada com o coordenador”. As relações verticais, baseadas na hierarquia e na ordem que muitas vezes imperam nas escolas distanciam o aluno e o educador. Ou seja, o respeito e a colaboração criados no espaço configuram-se como condições indispensáveis para o desenvolvimento das atividades educativas.

Outro desafio apontado por P10 e que merece atenção é a necessidade de “divulgar mais o espaço para novas oportunidades de aprendizagem. O espaço é muito pouco utilizado”. Nesse comentário pode-se observar que o professor sinaliza a importância do local para a aprendizagem, mas diante da relevância do trabalho há necessidade de difundir mais a ideia.

Ficou claro na fala dos professores P1, P3, P5 e P10, participantes da pesquisa, que existe por parte deles, um questionamento com relação ao funcionamento do LAC em horário extra turno. Segundo eles, a presença dos alunos no Laboratório foi comprometida por ser em horário diferente daquele em que estudam. Como disseram P9 “Precisa ser incorporado na sala de aula como metodologia de aprendizagem” e P7 “Levar a proposta para a sala de aula”, talvez esta seja a solução ideal para atingir todos os educandos. Neste sentido, é necessário afirmar que a proposta de aprendizagem colaborativa precisa de tempo e de continuidade para que possa efetivamente se concretizar. Essa reflexão vai ao encontro das afirmações de Fullan (1993) que diz que projetos de inovação bem sucedidos precisam de ações planejadas e sistematizadas nas escolas, requerendo para isso pelo menos uma década.

Considerações Finais

Quando se estabelece uma comparação entre os dados levantados na pesquisa e os referenciais estudados, conclui-se que existe um posicionamento claro na busca de propostas eficazes para o processo de aprendizagem.

Ressalta-se que esta pesquisa revelou apenas alguns aspectos sobre a aprendizagem colaborativa, tema principal desta e não se pretende esgotar o assunto ora proposto, por se configurar como uma necessidade fundamental na formação dos alunos do ensino médio. O itinerário traçado permitiu uma leitura considerável para

aqueles que buscam alternativas para o processo de aprendizagem dos alunos deste segmento.

Entende-se que o tema apresenta múltiplas faces, mas no contexto estudado foram visíveis as transformações dos estudantes no que se refere ao seu processo de aprendizagem. A partir da interpretação dos dados cabe destacar alguns pontos que merecem mais discussão.

Percebem-se, através das Fichas de Acompanhamento monitoradas pelo coordenador do Laboratório de Aprendizagem Colaborativa, por meio da observação sistemática, indícios positivos nas atividades realizadas no local. Grande parte das apreciações foi sinalizada com “Sim”, demonstrando que as práticas desenvolvidas no LAC foram produtivas. Em geral, na percepção dos respondentes, o LAC se configurou como uma prática inovadora que foge à educação convencional, um espaço de construção do conhecimento. Percebe-se que as características mais relevantes valorizadas pelos participantes são o envolvimento dos estudantes, a interação do grupo, a colaboração e o aprender de forma autônoma.

A pesquisa revela que, para aqueles que vivenciaram experiências no LAC, houve um aumento de conhecimentos e um sentimento de pertencimento nos grupos formados. Considera-se que houve desenvolvimento da autogestão da aprendizagem, maior interesse dos educandos e conseqüentemente mais estudos. Cabe mencionar que a intervenção proposta propiciou uma alteração positiva no contexto estudado.

Vale a pena lembrar que alguns respondentes acentuaram que, por ser um espaço frequentado apenas por estudantes interessados, o espaço tornou-se dinâmico e o resultado revelou-se como produtivo. Essa é uma questão relevante ao se avaliar o empenho dos jovens no contexto.

Verificou-se que o trabalho desenvolvido em cada grupo constituído no LAC mostrou o caráter dinâmico da estrutura e das relações interpessoais em prol de um resultado que contribuiu positivamente para o processo de aprendizagem. Na dinâmica dos grupos formados sobressaiu o empenho em ajudar o colega, a mobilização para participar e o interesse em aprender por meio da interação. A constituição de cada grupo colaborativo foi centrada, sobretudo, na resolução dos anseios iniciais dos jovens e revelou ser um contexto enriquecedor para o processo de aprendizagem dos participantes.

Apesar de muitos avanços poderem ser observados, entende-se que existem pontos que necessitam ser repensados e redimensionados. O trabalho realizado não foi isento de problemas. Entre estes se destacam a necessidade de maior divulgação do espaço, o horário de funcionamento do LAC, a interação de toda a comunidade escolar para evitar situações de incômodo entre os profissionais da escola e os colegas que não puderam participar e até a criação de um complexo de oficina *maker*.

Neste sentido, os educadores precisam olhar reflexivamente para essas inovações e analisar se elas implicam, efetivamente, em melhorias no processo de aprendizagem. Para tal é importante questionar a proposta de educação que os subsidia, os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o contexto educacional e os implementadores da inovação, a fim de se ampliar o debate pedagógico e divulgá-lo a quem interessa.

Referências

- BECKER, F. Sujeito do conhecimento e ensino de matemática. **Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v.5, Edição Especial, p. 65-86, 2013
- BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Org). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002.
- BRETAS, Alex. **Educação fora da caixa**. Kit Educação Fora da Caixa. 2015.
- CABALLO, V.E. Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento. São Paulo: Santos, 2014.
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1998.
- DAY, C. **Developing teachers: The challenge of lifelong learning**. Londres: Falmer, 1999.
- FREIRE, M. et al. **Grupo – indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. São Paulo: Espaço Pedagógico, Série Seminários, 1998
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1987.
- FULLAN, M. **Change Forces: probing the deaths of educational reform**. London: The Falmer Press. 1993.
- GALAND, B.; BOURGEOIS, E. **Motivar-se para aprender**. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Formação de Professores, 2011.
- GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.
- HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 1999.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw Hill, 1998.
- HAYES, I. The use of group contingencies of behavioral control: a review. **Psychological Bulletin**, v.83, p. 628 – 648, 1976.
- JAWORSKI, B. Developing mathematics teaching: Teachers, teacher educators, and researchers as co-learners. In LIN, F. L.; COONEY, T. J. (Eds.), **Making sense of mathematics teacher education** Dordrecht: Kluwer, 2001. p. 295-320.

JEONG, Heisawn; HMELO-SILVER, Cindy, E. Seven affordances of computer-supported collaborative learning: how to support collaborative learning? How can technologies help? **Educational Psychologist**, v. 51, n. 2, p. 247-265, 2016.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R. Social interdependence in the classroom: cooperation, competition and individualism. **The Journal of Social Psychology** v.120, n.1, p. 77-82 1978.

KOPP, B.; MANDL, H. **Problem-based learning in virtual GIS learning-environments**. Third European GIS Education Seminar EUGISES. Girona: Spain. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências Pedagógicas na prática escolar**. Disponível em https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf. Acesso em 16 dez 2019

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, J. C. Aprendizagem colaborativa: atividades de grupo como núcleo e uso do computador como contexto. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 24, n. 44 p. 37-43, jan./mar. 2006

MARTINS, S. R. O. Desenvolvimento Local: questões conceituais e metodológicas – **Interações**: Revista Internacional de Desenvolvimento Local. v. 3, n. 5, p. 51-59, set. 2002. Acesso em 10 mar 2020.

MICHAELS, J, Classroom reward structures and academic performance. **Review of Education Research**, v.47, n. 1, p.87-89, 1977.

NARANJO, C. **Mudar a educação para mudar o mundo: o desafio do milênio**/ Brasília: Verbena, 2015

OLIVEIRA. A.G. SILVA. C. L. LOVATO. E. L. Desenvolvimento Local: conceitos e metodologias – políticas públicas de desenvolvimento rural e urbano. **Revista Orbis Latina**, v.4, n.1, 2014.

PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

PEPITONE. E. A. **Children in cooperation and competition**. Toward a developmental social psychology: Mass, Lexington Books, 1980.

PETER-KOOP, A., et al. (Eds.) **Collaboration in teacher education**: Examples from the context of mathematics education. Dordrecht: Kluwer, 2003

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda, 1990, p.12.

PONTE, J. P.; SERRAZINA, L. Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração. **Zetetiké**, Campinas, v. 11, n. 20, p. 51-84, 2003

RENTE, Maria Angélica. **Teoria U: liderança a partir do propósito para o futuro que queremos viver**. Disponível em: <http://www.youwilldobetter.com/2015/03teoria-u-lideranca-partir-proposito-para-futuro-queremos-viver/>

ROCHA, D. L. S. Concepções de Liberdade da Educação Waldorf: um Estudo de Caso. **Revista Educação**, vol. XXIX, nº 003 (60). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

SILVA, E. L.; GIORDANI, E. M.; MENOTTI, C. R. **As tendências pedagógicas e a utilização de materiais didáticos no processo de ensino aprendizagem.** In: Anais do Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. História, Sociedade e Educação no Brasil, 8, 2009, Campinas: FE/UNICAMP : HISTEDBR, 2009.

SINGER, Helena. **A gestão democrática do conhecimento:** sobre propostas transformadoras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia – O cotidiano do professor.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987 (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).

SLAVIN, R. Classroom reward structure: analytical and practical review. **Review of Education Research**, v. 50, p. 241 – 272, 1980.

STEINER, R. **A arte da educação - III.** Discussões pedagógicas. São Paulo: Antroposófica, 1999.

TORRES, P. L.; ALCANTARA, P. R.; ESROM, A. F. I. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 4, p.129-145, 2004. Acesso em 28 dez 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Lo Sviluppo psichico del bambino.** Roma: Riuniti, 1973.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica, 1979.

NOTAS:

ⁱ A unidade de registro deve responder de maneira pertinente (pertinência em relação às características do material e face aos objetivos da análise). Inclui palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas, diários ou livros. Existem várias opções na escolha dos recortes a serem utilizados, mas percebe-se um interesse maior pela análise temática (temas), o que leva ao uso de sentenças, frases ou parágrafos (BARDIN, 2011, p.134).

ⁱⁱ **Quadro 1- Atitudes e ações explicitadas pelos professores em relação ao Laboratório de Aprendizagem Colaborativa, em uma Escola de Ensino Médio, Belo Horizonte, 2019**

CATEGORIAS				
Nome	Atitudes positivas observadas no LAC	Ações positivas desenvolvidas no LAC	Aspectos relevantes do LAC (Destaque)	Aspectos desafiantes do LAC (Desafios)
P1	Autonomia dos educandos, capacidade de buscar e compartilhar o conhecimento, maior comprometimento.	Monitoria: eleição de um monitor para esclarecer dúvidas. Banco de questões: levantamento de questões que deveriam ser retomadas pelo professor.	Tempo extremamente produtivo: mais empenho dos alunos	Necessidade de estender o tempo nesse espaço. Funcionamento no extra turno foi ruim.
P2	Colaboração entre colegas, liberdade de expressão, proatividade, socialização.	Ampliação de trabalhos desenvolvidos por professores com metodologias ativas, como Design Thinking e gamificação.	Oportunidade de valorização dos alunos destaques.	A ampliação do espaço com caracterização moderna e ferramentas tecnológicas educacionais poderia tornar o espaço mais interessante.
P3	Empatia mútua dos alunos, para a resolução de problemas. Engajamento dos alunos na participação e construção e do próprio conhecimento. Quando trabalham juntos, aprendem mais. Criam	Possibilidade de discussão das ideias. Compartilhamento e construção coletiva de conhecimento.	Desenvolvimento da criticidade, Estímulo a colaboração mútua.	Impossibilidade de alguns alunos não poderem frequentar o espaço no horário estabelecido por já terem assumido compromissos anteriormente ou por não se sentirem motivados a

	contato e produzem melhor.			permanecerem na escola até mais tarde.
P4	A interação, colaboração, cooperação e participação ativa dos alunos na construção de conhecimento mútuo. Todas essas atitudes proporcionam o desenvolvimento: senso de trabalho em equipe; senso crítico, lógico e analítico; melhoria das relações interpessoais.	Desenvolvimento da aprendizagem em grupo, maior integração.	Desenvolvimento da autogestão da aprendizagem, maior interesse dos educandos pelos estudos.	Criação de um complexo de oficina maker para motivar os alunos.
P5	Iniciativa dos alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa.	Maior interação entre o corpo docente e os alunos. Aplicação na prática de conteúdos vistos em sala de aula.	Espaço onde os alunos conseguem autonomia em suas ações e na construção do conhecimento.	Funcionamento do LAC no extra turno comprometeu a frequência.
P6	Alunos atuam como protagonistas no processo. Espaço mais aberto para questionamentos. Alunos tímidos se mostram mais participativos.	Apresentação de trabalhos com sala de aula invertida, onde os discentes mostraram o que pesquisaram interagindo com a turma e com os demais profissionais envolvidos. Debate, em que grupos opositores discutiram ideias e construíram juntos o conhecimento.	O espaço interativo e dinâmico oportuno para o desenvolvimento da aprendizagem.	Papel ativo dos alunos no processo e na parceria com o coordenador do LAC gerou ciúmes na orientadora do segmento. Percebi certo incômodo quando ela não sabia das decisões dos alunos e na intimidade criada com o coordenador.
P7	Satisfação pessoal dos alunos por terem entendido o conteúdo e atendido às suas demandas. Alunos mais comprometidos e seguros.	Curso de empreendedorismo criativo para o Ensino Médio. Projeto Medicina para ampliação de estudos da Biologia. GD sobre estrutura fundiária e movimentos sociais. Foram utilizados mapas mentais, debates e encenações.	Possibilidade de incluir no âmbito escolar disciplinas ou cursos com a proposta de crescimento pessoal, cognitivo e crítico. Ambiente lúdico e despojado para incentivos pessoais. Frequência positiva dos estudantes. Atividades que desenvolvem a criatividade e a autoconfiança.	Levar a proposta para a sala de aula. Criação de turmas menores com alunos que têm interesse.
P8	Alunos mais motivados, envolvidos, papel mais ativo do aluno e do professor. Alunos puderam se abrir sobre suas aflições e angústias o que oportunizou reflexões maduras sobre o propósito de vida.	Aula de revisão e seminário para esclarecimento de dúvidas. Escuta sobre as demandas e anseios dos adolescentes.	Espaço interativo, bem localizado na escola. Como era frequentado apenas por quem tinha interesse observou-se mais envolvimento dos alunos e maior interesse pela própria aprendizagem. O ambiente proporcionou mais diálogo entre alunos e educadores, aproximando-os para uma maior interação.	A proximidade prejudicou as relações em sala de aula provocando ciúmes nos demais colegas que não frequentavam a Sala no extra turno.
P9	Estimulo dos alunos a se mobilizarem por alguma causa importante dentro da realidade deles. Ao propor experiências inovadoras de transformação do ambiente escolar e sustentabilidade despertou-se o perfil protagonista nesses jovens.	Curso de empreendedorismo e criatividade.	Espaço interativo que foi tomando uma dimensão pedagógica. Engajamento dos estudantes a transformarem o espaço em um local mais aconchegante e sustentável incentivou o grupo a mobilização dos problemas da escola, a colaboração, a interação, a inovação e a proatividade no ambiente escolar.	Parecia ser um local extra sala de aula que funcionava como válvula de escape e espaço de salvação para quem efetivamente não aprende com o professor. Precisa ser incorporado na sala de aula como metodologia de aprendizagem.

P10	Os estudantes mostraram-se mais empenhados com os estudos. Apoio mútuo entre os colegas para o esclarecimento de dúvidas. Muitos colegas tomavam a frente e explicavam o conteúdo com uma linguagem menos técnica.	Aula de revisão demandado pelos próprios alunos. Participação intensa dos alunos que participaram do encontro. Como a demanda foi deles e apenas os interessados compareceram foi um encontro muito produtivo.	Estímulo para os outros colegas que não manifestaram interesse em retornar no período extra turno a comparecer nos encontros do LAC. Iniciativa muito boa.	Divulgar mais o espaço para novas oportunidades de aprendizagem. O espaço é muito pouco utilizado. O problema detectado foi o funcionamento da Sala de Aprendizagem Colaborativa em horário extra turno, impedindo muitos alunos de participarem de forma sistemática por compromissos já assumidos, por não ter condição de ficar por falta de condição financeira para almoçar na escola e perder a "carona" com o outro colega, vizinho, ou transporte escolar.
P11	Maior participação dos estudantes. Motivação para o estudo. Os estudantes até pediram mais leituras sobre o assunto.	Experienciei uma aula no espaço, onde pude criar um debate sobre atualidades durante o período de aula normal. Os alunos demonstraram total interesse pelo assunto e manifestaram a sua opinião sem críticas ou medo.	Houve um melhor aproveitamento dos alunos na avaliação da etapa.	Pensar numa estratégia para os estudantes buscarmos o coordenador do LAC, pois solicitavam com frequência o momento da aula para procurá-lo.

Fonte: Dados da Pesquisa

ⁱⁱⁱ GD segundo o entrevistado significa grupo de discussão.

Sobre as autoras:

Heloísa Fonseca Pinto é Graduada em Psicologia e Pedagogia. Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Gestão e Planejamento, Mestre do Programa de Pós-Graduação Profissional, *stricto sensu*, em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Una. É professora do Instituto Educacional e Cultural Ebenezer e Faculdade Única de Contagem.

Matilde Meire Miranda Cadete é Graduada em Enfermagem Obstetrícia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui Mestrado em Enfermagem Pediátrica pela Universidade de São Paulo e Doutorado em Enfermagem pela Universidade de São Paulo (1994). Atualmente é docente do Mestrado profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário -UNA- Belo Horizonte- MG. É Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional, *stricto sensu*, em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário – UNA Belo Horizonte.

Recebido em: 27/06/2020

Aceito em: 30/10/2020