

**A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO CENÁRIO EDUCACIONAL
ACADÊMICO BRASILEIRO**

**COOPERATIVE LEARNING IN THE BRAZILIAN ACADEMIC EDUCATIONAL
SCENARIO**

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL ESCENARIO EDUCACIONAL
ACADÉMICO BRASILEÑO**

*Márcia Miranda Silveira Bello
**Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
***Job Antônio Garcia Ribeiro

Resumo: O presente estudo objetivou conhecer, sistematizar e discutir a produção brasileira relativa à Aprendizagem Cooperativa (AC). Buscando selecionar os trabalhos que faziam referência explícita ao tema no contexto do ensino presencial, fez-se uso das seguintes fontes bibliográficas: anais/atas de congressos, periódicos (revistas Qualis A1, A2, B1 e B2 nas áreas de Educação e Ensino), teses e dissertações. Por meio dos descritores “cooperativa” ou “cooperativo”, combinados com as expressões “aprendizagem”, “método” ou “trabalho” foram identificados 47 estudos, distribuídos entre 2002 e 2016, sendo a maioria de caráter empírico (85,1%). Identificou-se, além de uma tendência de crescimento das pesquisas sobre a temática, que a AC é adotada em diferentes modalidades educativas (educação formal e não formal) e níveis de ensino (predominantemente, no Ensino Superior e no Ensino Médio). Seu uso com a intenção de potencializar os processos de aprendizagem de conteúdos é o mais frequente e ocorre principalmente na área de Ciências Exatas e da Terra. Foi observado também que as regiões Sudeste e Nordeste do país concentram a maioria dos estudos realizados. Além de contribuir para a divulgação da AC, pretende-se que esse trabalho, a partir do panorama traçado, subsidie novas pesquisas que corroborem para a utilização dessa abordagem na prática educativa docente nos diferentes níveis de ensino, uma vez que se trata também de uma via de pensamento filosófico, ético e pedagógico. **Palavras-chave:** aprendizagem cooperativa; estado da arte; revisão de literatura.

INTRODUÇÃO

Destacamos que a Aprendizagem Cooperativa (AC) pode ser entendida formalmente como um método ou estratégia de ensino baseada na interação social, que consiste na utilização de pequenos grupos, de tal modo que seus membros trabalhem em conjunto para maximizarem sua própria aprendizagem e a dos demais colegas. Envolve um trabalho em grupo estruturado, frequentemente heterogêneo, para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelos seus trabalhos (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; SLAVIN, 1999; PUJOLÀS, 2009; REIS, 2011).

Embora seja comum a organização de agrupamentos em aulas, disciplinas ou práticas, há um *modus operandi* específico que caracteriza o trabalho em Grupos de Aprendizagem Cooperativa (GAC). Isso significa que há uma estrutura de aprendizagem própria da AC, ou

*Mestrado em Docência na Educação Básica (FC/UNESP). Docente do curso de Pedagogia (FAMA/MG).
E-mail: marciamsbello@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5136-1947.

**Doutorado em Educação Especial (UFSCAR/SP). Docente do Departamento de Educação (FC/UNESP).
E-mail: vera.capellini@unesp.br. ORCID: 0000-0002-9184-8319.

***Doutorado em Educação para a Ciência (FC/UNESP-BAURU). Docente do Ensino Superior (UFTM/Iturama/MG).
E-mail: job.ribeiro@uftm.edu.br. ORCID: 0000-0003-3943-9910.

seja, um conjunto de elementos que intervém de maneira inter-relacionada no processo de ensino e de aprendizagem, e que caracteriza as atividades, as finalidades e as relações existentes (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; PUJOLÀS, 2001; 2002; 2004; 2009).

Um GAC é aquele onde os estudantes sabem que seus rendimentos dependem dos esforços de todos os membros da equipe (PUJOLÀS, 2001). Nessa organização, “o grupo é mais do que a soma de suas partes, e todos os alunos tem um melhor desempenho do que se tivessem trabalhado sozinhos” (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999, p.7). Baseia-se, portanto, em uma interdependência de finalidade positiva, diferente das modalidades de aprendizagem individualista e competitiva.

Além dessa interdependência, encontramos na literatura outros quatro elementos-chave para que uma cooperação verdadeira ocorra, os quais correspondem aos pressupostos básicos da AC: a responsabilização, a interação promotora, o processamento de grupo e as habilidades sociais. Sem esses elementos a produtividade e a consequente eficácia do GAC são comprometidas (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; SLAVIN, 1999; JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998; PUJOLÀS, 2002; LOPES; SILVA, 2009; REIS, 2011). Diríamos, ainda, que sem um desses pressupostos não há AC.

Embora a origem da AC remeta às práticas pedagógicas do século XVIII da Idade Moderna, e ainda hoje ela seja utilizada em instituições escolares de países como Suíça, Israel, Canadá, Austrália, Estados Unidos, Portugal e Espanha (REIS, 2000; SLAVIN, 1999; JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998; PUJOLÀS, 2002; RIBEIRO, 2006; LOPES; SILVA, 2009; DIAS; NASCIMENTO; FIALHO, 2010)¹, as pesquisas nessa área parecem escassas e pouco conhecidas no contexto nacional (RIBEIRO, 2015).

Teodoro e Queiroz (2011), por exemplo, ao discutirem a produção acadêmica sobre a AC no Ensino de Ciências investigando os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPECs) de 1997 a 2009, e em revistas nacionais e internacionais que constavam na área de avaliação do Programa Qualis da Capes (A, B1 e B2), afirmam que as possibilidades educacionais da AC ainda não foram significativamente exploradas - apesar de ser considerada uma estratégia capaz de levar os alunos a melhores resultados acadêmicos, trabalhando com motivação e desenvolvendo habilidades sociais.

Diante dessa realidade e buscando colaborar para a continuidade e a ampliação do trabalho citado (TEODORO; QUEIROZ, 2011), buscamos nesse artigo, por meio de uma

¹ É possível verificar no site da International Association for the Study of Cooperation in Education – IASCE (<<http://www.iasce.net/home>>).

pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, sistematizar o conhecimento construído sobre a AC no cenário educacional acadêmico brasileiro.

Propomos um inventário e uma avaliação da produção científica (teses, dissertações, artigos e anais de eventos) com a intenção de identificar: (1) a natureza dos estudos (teóricos ou práticos), (2) as publicações ao longo dos anos, (3) os níveis de ensino atendidos pelas pesquisas, (4) as áreas do conhecimento em que a AC está sendo utilizada, (5) os focos temáticos e, também, (6) as regiões geográficas e Instituições com maior número de investigações sobre o tema. Nesse sentido, esperamos explicitar os aspectos que vem sendo privilegiados, as lacunas existentes, as possibilidades e as necessidades futuras.

CARACTERIZANDO A APRENDIZAGEM COOPERATIVA (AC)

Como indicado anteriormente, a AC baseia-se em uma estrutura que difere das modalidades de aprendizagem individualista e competitiva. No primeiro caso, não há interdependência de finalidades; o professor se dirige por igual a todos os alunos e resolve individualmente as dúvidas ou os problemas que surgem. Cada estudante trabalha em seu espaço e não lhe importa o que fazem os demais (PUJOLÀS, 2002).

Quando se estabelece uma interdependência de finalidades negativa, a ajuda mútua entre os alunos não tem sentido, pois se alguém ensina algo a um companheiro este pode superá-lo. Nessa estrutura de aprendizagem competitiva cada aluno deve ser o único responsável por sua aprendizagem.

No entanto, se os estudantes se ajudam para aprender cada vez mais, há o que se pode denominar de *interdependência de finalidade positiva*. Baseada na teoria da interdependência social, refere-se à sensação de que se está dependente do outro de modo que não se consegue ser bem-sucedido a não ser que os demais sejam, e vice-versa. Assim, o trabalho em grupo é visto como uma forma de maximizar a aprendizagem de todos os membros e o objetivo torna-se aprender, estando certo de que todos os membros também aprendam (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; PUJOLÀS, 2001; 2004; LOPES; SILVA, 2009; REIS, 2011).

Nessa configuração de GAC, trabalhando em equipe e cada um fazendo suas próprias atividades, os alunos podem ajudar-se mutuamente, resolvendo juntos os problemas e colaborando para que todos aprendam. A ajuda mútua não apenas se tolera, mas é fomentada, pois é considerada essencial (PUJOLÀS, 2002; 2009).

Como mencionado, não é apenas a interdependência de finalidades positiva que caracteriza a AC, há outros quatro elementos ou pressupostos, os quais descrevemos a seguir.

A *responsabilização* ou *responsabilidade individual e grupal* parte do princípio de que o grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objetivos, e de que cada membro será responsável por cumprir com sua parte para o trabalho comum. O desempenho de cada um deve ser avaliado e os resultados transmitidos ao grupo para se determinar quem necessita de mais ajuda, apoio e incentivo (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998; LOPES; SILVA, 2009).

Busca-se fazer com que os membros do grupo sejam pessoas cada vez melhores em suas próprias características, seja em termos de capacidades cognitivas ou em termos de capacidades sociais. Assim, ao se fortalecer o individual se está também fortalecendo o coletivo. Os estudantes aprendem juntos de modo a poderem, subsequentemente, desempenhar melhor suas competências e habilidades individuais (*ibid.*).

Por meio da *interação promotora, estimuladora, facilitadora* ou *face-a-face* a AC deve assegurar que os estudantes promovam o sucesso uns dos outros, encorajando, ajudando, dando assistência e valorizando os esforços de cada um para aprender; e também garantir que interajam com os colegas de modo a explicar, elaborar e relacionar os conteúdos ensinados (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998).

Fazer isso propicia o desenvolvimento de processos cognitivos e permite com que os membros do grupo estimulem cada um a raciocinar e tirar conclusões próprias. Assim, os elementos da equipe apoiam-se e se auxiliam; trocam informações e materiais; comentam e avaliam o trabalho uns dos outros; discutem as conclusões e os raciocínios dos colegas; geram confiança e trabalham para o bem comum (REIS, 2011; PUJOLÀS, 2009).

Um terceiro pressuposto, *o processamento de grupo* ou *a avaliação de grupo*, diz respeito à identificação dos meios para melhorar os processos que os membros vêm utilizando para maximizar seu próprio aprendizado e o aprendizado mútuo. Permite, por meio de autoavaliações coletivas e individuais, determinar as ações que são positivas e as que são negativas, quais condutas manter e quais modificar e como aumentar a eficácia da equipe e de cada membro. Isso favorece para que os estudantes se concentrem na preservação do grupo, com que tenham um *feedback* de sua participação, enfatizando a ideia de que sempre é possível melhorar (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998; LOPES; SILVA, 2009; REIS, 2011).

De igual modo, possibilita que os grupos melhorem o seu desempenho, assegurem a troca de comentários sobre a participação individual e facilitem a aprendizagem de competências sociais, que caracteriza o elemento-chave subsequente (*ibid.*).

As *habilidades sociais* referem-se às capacidades interpessoais e grupais que devem ser ensinadas e estimuladas, assegurando-se que estão sendo utilizadas adequadamente. Dentre elas

podemos citar: partilhar os materiais, pedir ajuda, encorajar os outros a se comunicarem de forma clara, aceitar as diferenças, escutar ativamente, resolver conflitos, partilhar ideias, celebrar o sucesso, ser paciente, ajudar os outros e tomar decisões etc. (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; LOPES; SILVA, 2009).

A partir dessas colocações, nota-se que a adoção de uma estrutura cooperativa e a opção por se trabalhar com GAC, deve contemplar, de maneira inter-relacionada e concomitante, os cinco pressupostos (figura 01). Isso implica dizer que a AC demanda um alto nível de estruturação e se distancia da ideia de uma simples atividade de agrupamento.

Figura 01 – Os cinco pressupostos da Aprendizagem Cooperativa.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Além desses pressupostos a AC considera ainda três outros aspectos: a motivação, a coesão social e a cognição. O primeiro aspecto pode ser resumido na ideia de que os membros do grupo só conseguem realizar seus objetivos se o grupo for bem-sucedido, ou seja, para se ter uma recompensa final (o sucesso), todos necessitam ajudar a todos.

Segundo Johnson, Johnson e Smith (1998), os estudantes que aprendem de modo cooperativo sentem maior apoio social, tanto acadêmico quanto pessoal, da parte de seus parceiros e instrutores, muito mais do que sentem os alunos que trabalham de modo competitivo ou individualista.

De igual modo, a cooperação tende a promover uma autoestima mais elevada. Os membros de grupos cooperativos se tornam mais habilitados socialmente em relação àqueles submetidos a outras metodologias e, quanto mais trabalharem juntos, maior será sua saúde psicológica em geral. Isso tem relação com o segundo aspecto, a *coesão social*, visto que se parte da prerrogativa de que utilizar a AC não é somente favorecer o “estar junto”, mas estimular cada sujeito a ajudar um ao outro.

Já o aspecto *cognitivo* indica que é na interação e no confronto de ideias que os pensamentos se “aperfeiçoam”, tornam-se mais elaborados, e também que é no processo de ensinar e ajudar outra pessoa que aprendemos (SLAVIN, 1995).

Diferentemente de muitas práticas educativas que destacam somente a importância da relação professor-aluno para o alcance dos objetivos educativos, a AC defende que as relações que se estabelecem entre os alunos não devem ser vistas como tendo uma influência secundária. Valoriza, portanto, as interações estudantis que incidem de forma decisiva sobre o processo de socialização, sobre a aquisição de competências e destrezas sociais, sobre a superação do egocentrismo e sobre o rendimento escolar (COLL, 1984).

Para Coll e Colomina (1996), a probabilidade de que sejam produzidas controvérsias no decorrer de uma atividade conjunta será tanto maior quanto mais heterogêneo sejam os indivíduos no que se refere à personalidade, às atitudes, aos conhecimentos prévios, às estratégias de raciocínio etc.

Em suma, são esses elementos-chave e pressupostos que caracterizam a AC e que, conseqüentemente, influenciam a maneira de articular e organizar as variáveis intervenientes do processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, cabe indagarmos: considerando as potencialidades da AC, como se caracteriza e vem se organizando a produção brasileira acadêmica brasileira sobre a temática? Qual é seu *estado da arte*? O que já foi escrito e publicado a respeito da AC no contexto da educação presencial?

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nas mais distintas áreas é comum pesquisadores analisarem as produções de seus pares (em periódicos, anais de eventos, dissertações, teses e demais veículos nos quais essas produções são disponibilizadas), com a finalidade de verificarem as tendências ou o aparecimento de novas linhas de pesquisa. Esses estudos são denominados de *estado da arte* e variam de acordo com a profundidade e a amplitude das revisões, bem como, em função dos referenciais teóricos adotados (IACHEL; NARDI, 2010).

Essas pesquisas são também conhecidas como *estado do conhecimento* e possuem um caráter bibliográfico, inventariante e descritivo. Buscam, frequentemente, mapear e discutir uma certa produção ou conjunto de produções em diferentes campos do conhecimento. Tentam responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares ou de que forma e em que condições os trabalhos estão sendo produzidos (FERREIRA, 2002).

Influenciado por esse viés, o presente trabalho, quanto aos fins e aos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa explicativa que faz uso de investigações exploratórias e descritivas para a obtenção e a análise das informações. No que se refere aos objetos e fontes, trata-se de uma pesquisa bibliográfica baseada em material secundário. É, portanto, um estudo que trabalha com dados existentes, que são transformados em informações significativas (ANDRÉ *et al*, 1999; IACHEL; NARDI, 2010; FERRI, 2011; BENTO, 2014).

Tratamos de analisar, quando possível, não apenas informações objetivas, mas também identificar tendências, aproximando os trabalhos entre si. Por meio dessa abordagem, buscamos responder questões relacionadas ao “quando”, “onde” e “quem” dos trabalhos (FERREIRA, 2002).

Coleta e apresentação dos dados

Foram selecionados somente os trabalhos disponíveis e acessíveis *online* em três tipos de fontes: (1) trabalhos acadêmicos (teses e dissertações), (2) periódicos e (3) anais/atas de congressos. O critério de escolha para essas fontes foi a relevância científica e a abrangência nacional, visto que procuramos analisar as produções sobre AC no cenário educacional brasileiro.

Os trabalhos foram coletados entre os meses de junho e outubro de 2016 sem um recorte temporal definido para que pudéssemos discutir a produção sobre AC ao longo dos anos. Cada fonte disponibiliza de maneira particular seus trabalhos e tem normas próprias para a apresentação deles. Dessa forma, para cada uma foi utilizada uma forma específica de busca a partir dos descritores “cooperativa” ou “cooperativo” combinados com as expressões “aprendizagem”, “método” ou “trabalho”.

Dentre as pesquisas encontradas selecionamos somente os estudos que tinham a AC como proposta metodológica e/ou objeto de análise e que faziam referência ao ensino presencial. Os trabalhos relacionados ao seu uso no ensino semipresencial ou em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), ou seja, situados no contexto da modalidade de Educação à Distância e vinculados à ideia de *aprendizagem colaborativa*, não fizeram parte de nossa amostra.

A busca de teses e dissertações foi realizada em duas bases de dados: na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD²) que no momento da pesquisa tinha conexão com o banco de dados de 105 Instituições de Ensino Superior (IES) em todas as regiões do Brasil e em 23

²Biblioteca Digital de Teses e Dissertações <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>

estados, e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes³).

Em ambas as bases foi possível fazer a busca pelos descritores apenas no título, fato que permitiu a identificação de 25 trabalhos acadêmicos, dos quais quatro em nível de doutorado e 21 em nível de mestrado.

A maioria dos trabalhos encontrados estavam vinculados às universidades públicas federais ou estaduais, visto que as bases de dados de muitas instituições particulares possuem acesso restrito e se encontram disponíveis apenas para alunos e/ou ex-alunos.

Para os periódicos optamos por pesquisar nos sites de todas as revistas das áreas de Ensino e Educação com Qualis A1, A2, B1 e B2, considerando os dados de 2014 da Capes como referência (Plataforma Sucupira). Na maioria foi possível pesquisar os descritores no título e no assunto dos trabalhos, mas não são todas as revistas que disponibilizavam a procura no texto completo. Aquelas que não ofereciam mecanismos de busca não foram consideradas, pois demandaria o acesso a todos os volumes e números.

No total, contabilizamos dez artigos publicados em dez revistas diferentes entre os anos de 2002 e 2016.

Por fim, utilizamos a ferramenta de busca Google para encontrar eventos de abrangência nacional nas áreas de educação e ensino. Para tanto, fizemos uso das seguintes palavras-chave: “evento”, “simpósio” e “congresso” combinadas com as palavras “nacional” ou “brasileiro” e “educação”.

Nessa busca encontramos os seguintes eventos: CONEDU – Congresso Nacional de Educação, que acontece desde 2014 no Nordeste; CBE – Congresso Brasileiro de Educação, que ocorre desde 2007 no interior do Estado de São Paulo; ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino que acontece desde 1987 em vários estados brasileiros; EDUCERE – Congresso Nacional de Educação que é realizado desde 2001 na Região Sul do Brasil; e ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, um dos eventos mais representativo da área de Ensino de Ciências no Brasil, que ocorre desde 1997 em diversas regiões do país. No total identificamos 12 trabalhos que fizeram referência à AC, publicados entre 2002 e 2015.

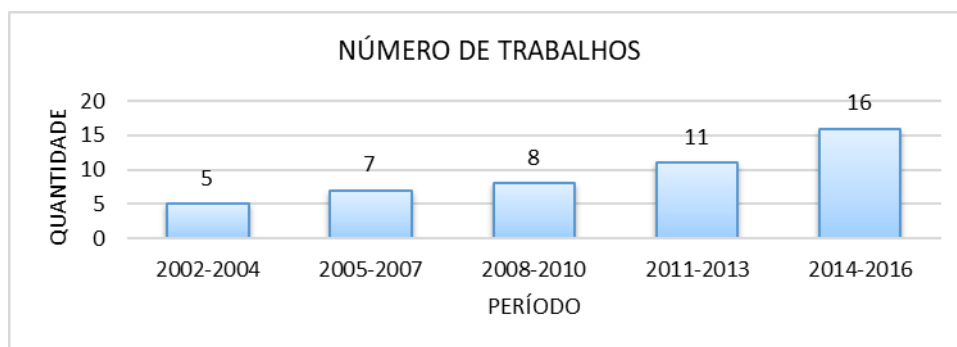
³Catálogo de Teses e Dissertações da Capes <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>

Análise dos dados

Para efeito de maior amplitude e melhor compressão tratamos conjuntamente os dados compilados nas três fontes bibliográficas, os quais totalizaram 47 trabalhos, distribuídos ao longo dos anos de 2002 a 2016 (Gráfico 01).

Nota-se nos períodos destacados uma tendência de crescimento progressiva dos trabalhos sobre a AC, embora as pesquisas publicadas a partir de outubro de 2016, data de finalização da coleta de dados do presente artigo, não tenham sido contabilizadas. Desconsiderando esse ano incompleto, temos uma média de três trabalhos por ano, com destaque para 2015 quando foram publicados 12 estudos.

Gráfico 01 – Número de trabalhos encontrados nas três fontes bibliográficas distribuídos ao longo dos anos de 2002 a 2016, em cinco períodos



Fonte: elaborada pelos autores.

A partir dessas informações podemos afirmar que o estudo da temática no Brasil é recente, visto que os primeiros trabalhos encontrados na amostra datam de 2002. É neste mesmo ano que identificamos o primeiro artigo e, dois anos depois, a primeira dissertação.

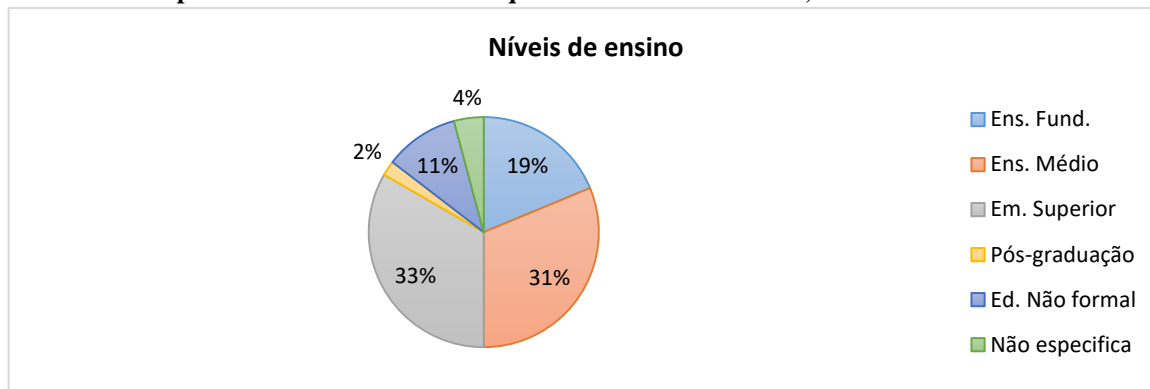
Teodoro e Queiroz (2011), ao investigarem oito revistas internacionais nas áreas de Educação e Ensino, encontraram um trabalho publicado em 1986, cinco na década de 1990 e 11 artigos no período de 2000 a 2009. Esses dados evidenciam que a produção acadêmica internacional se deu anteriormente em comparação com a nacional, que apenas recentemente vem se consolidando.

Dos 47 trabalhos acadêmicos encontrados, sete são de natureza teórica (14,9%) e 40 (85,1%) fizeram uso de dados empíricos buscando investigar os impactos/resultados da adoção da AC no contexto educativo. Isso demonstra que essa proposta, mesmo que recentemente, está sendo utilizada *in loco* nas práticas pedagógicas.

Quanto aos níveis de ensino os resultados apontam que a AC é adotada ou sugerida (no caso dos trabalhos teóricos) do Ensino Fundamental I à Pós-graduação, não se restringindo a

um público com idade específica (Gráfico 02). De igual modo, é utilizada tanto no Ensino Formal quanto Não Formal.

Gráfico 02 – Proporcionalidade de trabalhos que fazem referência à AC, de acordo com o nível de ensino.



Fonte: elaborada pelos autores.

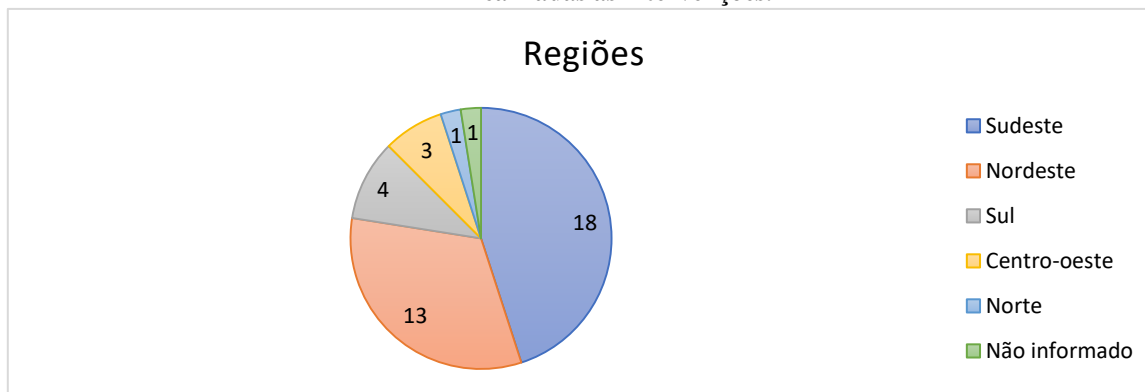
Considerando a totalidade de 48 estudos, visto que um dos artigos se refere a duas pesquisas realizadas em diferentes níveis de ensino (Ensino Fundamental II e Ensino Superior), temos dezesseis trabalhos relacionados ao Ensino Superior (33%), dos quais sete fazem referência à formação de professores. De acordo com Johnson, Johnson e Smith (1998) a AC funciona e é adequada aos cursos de graduação, uma vez que promove o sucesso acadêmico e uma maior estima entre estudantes, bem como atitudes positivas para com o aprendizado, a matéria e própria Universidade.

A utilização dessa proposta no Ensino Médio (31%) está representada em termos absolutos por 15 estudos, nos quais incluímos também aqueles relacionados ao Ensino Técnico/Profissionalizante. No Ensino Fundamental a proporção foi de 19%, sendo que neste nível há três trabalhos realizados nos anos iniciais e seis nos anos finais.

Os cinco trabalhos que discutiram a aplicação da AC na Educação Não Formal, ou seja, em curso de idiomas, na educação hospitalar, em projeto social de ginástica artística e em cursos pré-vestibulares representaram 11%. Já os dois estudos que não especificaram o nível de ensino e aquele que foi realizado junto a estudantes de Pós-graduação representaram, respectivamente, 4% e 2%. Não foi encontrado nenhum trabalho na Educação Infantil, o que indica a demanda por estudos que envolvam o público-alvo desse nível de ensino.

Em relação aos locais de aplicação das intervenções descritas nos 40 trabalhos empíricos, considerando as regiões brasileiras (Gráfico 03), 18 estudos foram realizados no Sudeste, nos Estados de São Paulo (13), Rio de Janeiro (quatro) e Minas Gerais (um).

Gráfico 03 – Distribuição dos trabalhos empíricos de acordo com a região brasileira em que foram realizadas as intervenções.



Fonte: elaborada pelos autores.

No Sul, estudos foram realizados no Paraná (três) e no Rio Grande do Sul (um). Na região Centro Oeste, encontramos dois trabalhos cujas intervenções ocorreram no Distrito Federal e um estudo realizado em Goiás. Já no Norte do país, apenas uma pesquisa foi identificada, especificamente, no Estado de Rondônia.

Ao lado da região Sudeste outra região representativa das ações pedagógicas envolvendo a AC é a Nordeste com 13 trabalhos. Foram realizados estudos nos Estados do Ceará (seis), Pernambuco (quatro), Piauí (dois) e Bahia (um). Vale destacar que no primeiro Estado iniciativas como o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) da Universidade Federal do Ceará (UFC) tem contribuído para a desenvolvimentos de pesquisas na área.

Este Programa teve início em 2009 e foi influenciado pela ideia das Escolas Populares Cooperativas do Projeto Educacional Coração de Estudante (PRECE). Ainda ativo, objetiva colaborar no combate à evasão discente e melhorar a taxa de conclusão nos cursos de graduação da UFC. Para tanto, sua principal estratégia é a difusão de células estudantis, isto é, de grupos de estudo organizados pelos próprios graduandos, a partir dos pressupostos da AC.

Buscando formar profissionais competentes, proativos e habilitados para o trabalho em equipe, o PACCE desenvolve também estratégias junto à Educação Básica com estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino, incentivando-os a ingressarem na Universidade. As dissertações de Pessoa (2012), Bitu (2014), Santos (2015) e Vieira (2015) discorrem sobre esse Projeto e analisam suas contribuições em diferentes frentes.

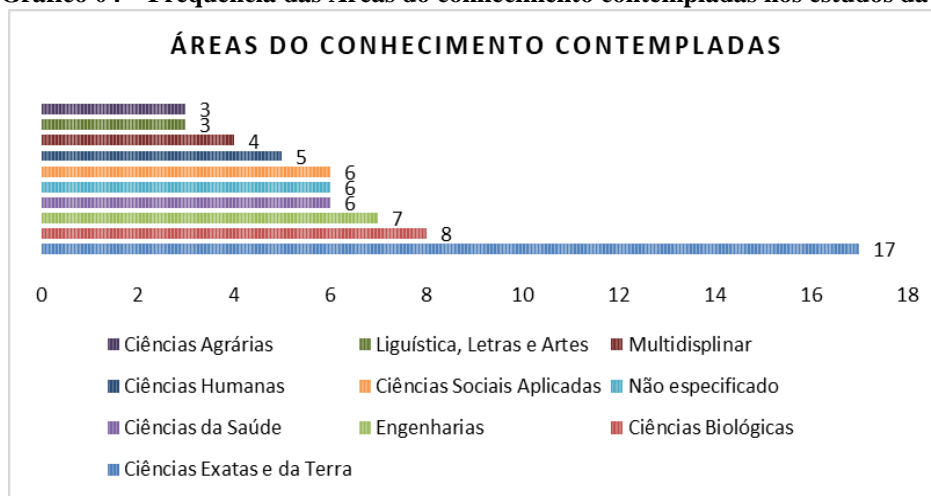
A partir desses dados podemos considerar que os estudos sobre AC não se distribuem de forma igualitária no país, ficando restritos a algumas regiões. No Estado de São Paulo, por exemplo, identificamos o dobro de atividades de intervenções realizadas em comparação com o Ceará, segundo Estado em número de iniciativas. Isso pode estar relacionado ao número de

centros de pesquisas educacionais historicamente consolidados, representados pelos Programas de Pós-graduação, que ainda se concentram majoritariamente no eixo sul-sudeste (MEGID-NETO, 2007; TEIXEIRA; MEGID-NETO, 2011).

No que se refere à sistematização dos estudos em Áreas do Conhecimento, fizemos uso da classificação estabelecida pela Capes⁴ que apresenta uma hierarquização abrangendo nove grandes áreas: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinar.

Embora em seis estudos não tenha sido possível identificar a qual área os autores faziam referência e existam trabalhos nos quais a AC é adotada em dois ou mais campos do conhecimento (como foi o caso das pesquisas que analisaram a AC no programa institucional da Universidade Federal do Ceará), os dados compilados indicam que a apropriação dessa metodologia contempla todas as grandes áreas (Gráfico 04).

Gráfico 04 – Frequência das Áreas do conhecimento contempladas nos estudos da amostra



Fonte: elaborada pelos autores.

A área de Ciências Exatas e da Terra, onde estão incluídas intervenções realizadas em disciplinas como Química, Matemática e Física, foi a mais frequente, seguida das Ciências Biológicas e das Engenharias. Ações educativas relacionadas ao campo das Ciências da Saúde (principalmente Educação Física) e das Ciências Sociais Aplicadas (Direito, Contabilidade/Ciências Contábeis e Administração) apareceram seis vezes.

Em ordem decrescente de frequência há ainda estudos nas áreas de Ciências Humanas (Educação), Multidisciplinar (Biotecnologia, Ensino e Ciências Ambientais, por exemplo),

⁴ Disponível em <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>.

Linguística, Letras e Artes (Inglês e Português), bem como, pesquisas nas quais a apropriação da AC envolveu o campo das Ciências Agrárias.

Ao considerarmos os focos temáticos priorizados nos 47 trabalhos encontrados, que estão relacionados ao uso que se fez dessa abordagem metodológica ou ao “para que” foi sugerida, foi possível observar cinco abordagens ou categorias.

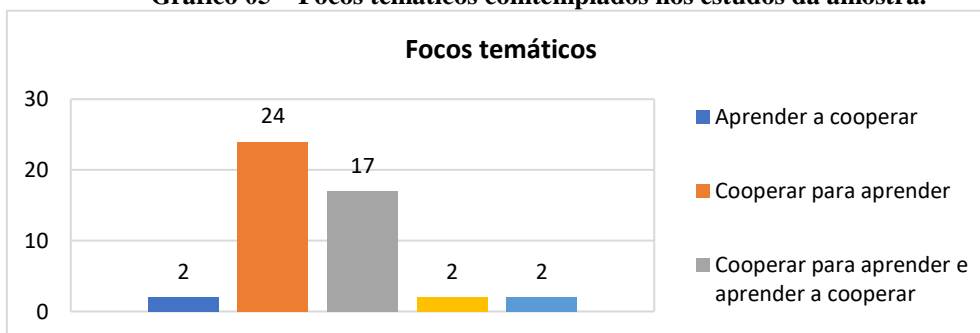
Essa categorização se deu em função de três linhas de pensamento encontradas na literatura e presentes na Europa. Na primeira AC é vista como uma forma para se “aprender a cooperar”, ou seja, o objetivo do uso dessa metodologia é o próprio trabalho em grupo. Logo, os alunos devem trabalhar juntos a fim de desenvolverem habilidades sociais características desse tipo de atividade pedagógica (OVEJERO, 1990).

Na segunda, o desenvolvimento das habilidades sociais é mais uma consequência do uso da AC do que um objetivo. Nesse caso, o trabalho em grupo é um meio utilizado para potencializar a aprendizagem dos conteúdos escolares das mais diversas naturezas. Pode-se dizer que o importante é “cooperar para aprender”.

Por sua vez, uma terceira perspectiva seria aquela que integra ambas as linhas de pensamento. Faz-se uso da AC como meio e como fim, ou seja, como um recurso para a aprendizagem e como uma meta a ser alcançada, pois também se prioriza aprender a trabalhar em grupo. A exemplo, podemos citar o Projeto espanhol CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar) desenvolvido em 2009 por Pere Pujolàs Maset, que incluía um conjunto de ações desenhadas para introduzir a AC nas salas de aula, buscando criar não apenas um clima apropriado para a aprendizagem, mas também aproveitar e potencializar a interação (PUJOLÀS, 2009; LARA, 2001).

Portanto, para classificarmos os trabalhos com relação ao foco temático, utilizamos as seguintes categorias: (1) Aprender a cooperar, (2) Cooperar para aprender, (3) Cooperar para aprender e aprender a cooperar, (4) Análise teórica, e (5) Trabalho em grupos tradicionais (Gráfico 05).

Gráfico 05 – Focos temáticos contemplados nos estudos da amostra.



Fonte: elaborada pelos autores.

Foi possível observar na amostra que em dois trabalhos a AC foi utilizada com a intenção de promover o desenvolvimento de habilidades os quais permitiriam aos sujeitos aprenderem a trabalhar em grupo. No entanto, mais da metade dos trabalhos (24 = 51%), se apropriam dessa metodologia como uma ferramenta diferenciada para se alcançar os objetivos curriculares de se aprender conteúdos, majoritariamente conceituais.

Por sua vez, 17 estudos destacaram a dupla potencialidade da AC, tanto como um objetivo quanto como um recurso, ou seja, a favor de um ensino onde se aprenda a cooperar e se coopere para aprender.

Os demais trabalhos foram inseridos na categoria de “Análise teórica”, pois não faziam menção direta ao uso da AC em práticas escolares (um trabalho de revisão bibliográfica e outro de crítica à metodologia) e no enfoque “Trabalhos em grupos tradicionais”, onde a mera organização grupal foi considerada como sinônimo de AC, desconsiderando-se os princípios básicos dessa metodologia nas intervenções realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A quantidade de trabalhos sobre AC encontrados nessa pesquisa permite-nos ponderar, em um primeiro momento, que essa temática ainda é pouco explorada e provavelmente pouco conhecida no cenário educacional brasileiro. Entretanto, a análise desses trabalhos, também nos possibilita afirmar que essa realidade vem, paulatinamente, sendo transformada.

Dentro do recorte desse estudo, os primeiros trabalhos sobre AC publicados no Brasil datam de 2002, enquanto em outros países essa temática já é conhecida e explorada desde as décadas de 80 e 90. Contudo, a maior parte das pesquisas sobre o tema foi escrita na última década, levando-nos a considerar que a AC no Brasil vem ganhando espaço, principalmente nas práticas de sala de aula.

No ano de 2015 o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica que, entre outras ações, mapeou escolas brasileiras que apresentam inovações nas mais diversas áreas como currículo, gestão, ambiente e método. A partir desse mapeamento observamos que foi também na última década que, no cenário educacional brasileiro, propostas educacionais inovadoras que buscavam superar o modelo tradicional, homogeneizante e excludente de ensino vêm ganhando espaço.

Considerando a AC como uma proposta dessa natureza, aventamos a hipótese de que o aumento no número de pesquisas sobre o tema faz parte dessa corrente de inovação que adentra nosso país.

Os resultados evidenciam, ainda, a necessidade de divulgação da AC como proposta didático-metodológica no contexto nacional e em diferentes níveis de ensino. De igual modo, podem subsidiar novas pesquisas que corroborem para a utilização dessa abordagem como prática educativa docente, uma vez que se trata, por seus pressupostos, de uma via de pensamento filosófico, ético e pedagógico, que busca superar a hegemonia das aprendizagens individualista e competitiva.

COOPERATIVE LEARNING IN THE BRAZILIAN ACADEMIC EDUCATIONAL SCENARIO

Abstract: The present study aimed at knowing, systematizing and discussing the Brazilian production related to Cooperative Learning (CA). In order to select the works that explicitly refer to the theme in the context of face-to-face teaching, the following bibliographic sources were used: annals / congress minutes, periodicals (Qualis A1, A2, B1 and B2 journals in the areas of Education and Teaching), theses and dissertations. Through the descriptors "cooperative" or "cooperative", 47 studies were identified, combined between the terms "learning", "method" and "work", distributed between 2002 and 2016. Most of them were empirical (85.1%). It was identified, in addition to a growing trend of research on the subject, that the CA is adopted in different educational modalities (formal and non-formal education) and levels of education (predominantly in Higher Education and High School). Its use with the intention of enhancing the learning processes of content is the most frequent and occurs mainly in the area of Exact Sciences and Earth. It was also observed that the Southeast and Northeast regions of the country concentrate the majority of studies performed. In addition to contributing to the dissemination of the AC, it is intended that this work, based on the outline map, subsidizes new research that corroborates the use of this approach in teaching educational practice at different levels of education, since it is also a question of way of philosophical, ethical and pedagogical thinking.

Keywords: cooperative learning; state of art; literature review.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL ESCENARIO EDUCACIONAL ACADÉMICO BRASILEÑO

Resumen: El presente estudio buscó conocer, sistematizar y discutir la producción brasilera relacionada con el aprendizaje cooperativo (AC). Para esto, seleccionamos trabajos que tuvieran referencia explícita al tema en el contexto de educación presencial. Se hizo uso de las siguientes fuentes bibliográficas: memorias/actas de congresos, revistas (categorías A1, A2, B1 Y B2 en las áreas de educación y enseñanza), tesis y disertaciones. Por medio de los descriptores "cooperativa" o "cooperativo", combinados con las expresiones "aprendizaje", "método" o "trabajo", fueron identificados 47 estudios, distribuidos entre 2002 y 2016, siendo la mayoría de carácter empírico (85,1 %). Identificamos, además de una tendencia de crecimiento en las investigaciones sobre la temática, que la AC se adopta en diferentes modalidades educativas (educación formal y no formal), así como diferentes niveles de enseñanza (principalmente, en la educación superior y educación media). Suele usarse con la intención de potencializar los procesos de aprendizaje de contenidos, y ocurre con mayor frecuencia en el área de ciencias exactas y de la tierra. Observamos también que las regiones sureste y noreste del país concentran la mayoría de los estudios realizados. Además de contribuir para la divulgación de la AC, pretendemos que este trabajo, a partir del panorama trazado, alimente nuevas investigaciones que corroboren el uso de esta perspectiva en la práctica educativa docente para los diferentes niveles educativos, toda vez que se trata también de un estilo de pensamiento filosófico, ético y pedagógico.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; estado del arte; revisión de literatura

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. & BRZEZINSKI, I., Estado da arte da formação de professores no Brasil, **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez, 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em jun. de 2016.

BENTO, T. Revisões sistemáticas em desporto e saúde: Orientações para o planeamento, elaboração, redação e avaliação. **Motricidade**, v. 10, n. 2, p. 107-123, 2014.

BITU, C. B. **Aprendizagem Cooperativa: uma análise da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa**. Juiz de Fora: UFJF, 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional) Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Básica, Centro de Políticas Públicas e Avançadas da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

COLL, C.; COLOMINA, R. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. v.2. ALVES, Angélica Mello (trad.) Porto Alegre: Artmed, 1996.

COLL, C. Estructura grupal, interacción entre alumnos e aprendizaje escolar. **Revista Infancia y aprendizaje**, Barcelona, n. 27/28, p. 119-138, 1984.

DIAS, R. H. L.; NASCIMENTO, D. M.; FIALHO, L. M. F. A Aprendizagem Cooperativa no processo de ensino-aprendizagem: perspectivas do grupo de estudo do curso de Licenciatura em Geografia da UFC. In: XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. Porto Alegre, 2010, **Anais**.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p.257-272, ago, 2002.

FERRI, C. **Produção acadêmico-científica: a pesquisa e o ensaio**. Universidade do Vale do Itajaí. – Itajaí [recurso eletrônico], 2011. Disponível em <<https://www.univali.br/vida-no-campus/biblioteca-backup/Documents/Produ%C3%A7%C3%A3o%20Acad%C3%AAmico-Cient%C3%ADfica%20-%20A%20Pesquisa%20e%20o%20Ensaio.pdf>>. Acesso em 23 de set de 2016.

GUEDES, M.G.M.; BARBOSA, R. M. N.; JÓFILI, Z.M.S. Aprender Ciências em Grupo: O que os alunos pensam? In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 6, 2007, Florianópolis, Anais, Abrapec.

IACHEL, G.; NARDI, R. Algumas tendências das publicações relacionadas à astronomia em periódicos brasileiros de ensino de física nas últimas décadas. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.12, n. 02, p.225-238, mai-ago. 2010.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. VITALE, Gloria (trad.) Buenos Aires: Paidós, 1999.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. Cooperative Learning Returns To College: What Evidence Is There That It Works? **Change – The Magazine of Higher Learning**. Philadelphia, p. 27-35, jul-ago, 1998.

KUBO, A. M.; FALCÃO, P. T. S.; STRADIOTO, S.; MARQUES, C. M. P. Aplicações da experimentação em Química numa Feira de Ciências. In: Congresso Brasileiro de Educação, 3, 2011, Bauru, **Anais**, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, p. 996-103, 2011.

LARA, S. Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. **ESE – Estudios Sobre Educación**, n.1, p. 99-110, 2001.

LOPES, J; SILVA, H.S. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa (Portugal): Lidel, 2009.

MEGID-NETO, J. Três décadas de pesquisas em Educação em Ciências: tendências de teses e dissertações (1972–2003). In R. NARDI (Org.), **A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes** (p. 341–355). São Paulo: Escrituras, 2007.

OVEJERO, B.A. **Métodos de Aprendizagem Cooperativa**, PPLL, Espanha, 1990. Disponível em: < <http://teresianasstj.com/index.php/metodologias/aprendizagem/161-metodos-de-aprendizagem-cooperativa>>. Acesso em: 14 de abr. de 2016.

PESSOA, S. M. **Assistência ao estudante da Universidade Federal do Ceará - Contribuições teóricas e práticas**. Fortaleza: UFC, 2012. 97 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PUJOLÀS, P.M. **Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria**. Archidona (Espanha): Ediciones Aljibe, 2001.

_____. **El aprendizaje cooperativo**. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula, 2002. Disponível em <http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Propuestasorganizativas_Pujolas_39p.pdf>. Acesso em 26 ago 2016.

_____. **Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula**. Bailén (Espanha): Editorial Octaedro, 2004.

_____. **Introducción al Aprendizaje Cooperativo**. 2009. Disponível em: <https://iesjsegrelles.edutictac.es/moodle/pluginfile.php/14233/mod_resource/content/2/Introducci%C3%B3n%20al%20Aprendizaje%20Cooperativo%20%28Pujol%C3%A0s%29.pdf> Acesso em: 12 jan. 2016.

REIS, P. R. A Educação para a cidadania através do desenvolvimento de capacidades de cooperação. **Cadernos de Educação de Infância**. n.56, p.14-15, 2000.

_____. **A gestão do trabalho em Grupo: Indução e desenvolvimento profissional docente (Coleção)**. Aveiro (Portugal): Universidade de Aveiro, 2011.

RIBEIRO, C. M. C. **Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação**. 2006. 222f. Dissertação (Biologia e Geologia para o Ensino). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), 2006.

RIBEIRO, J.A.G. **A Aprendizagem Cooperativa (AC) como prática educativa ambiental:** contribuições para a ampliação do meio ambiente. Bauru: UNESP, 2015. 205 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

SANTOS, C. M. B. **Aprendizagem Cooperativa:** formação acadêmica e construção do desenvolvimento sustentável. Juazeiro do Norte: UFCA, 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável, Centro de Pesquisa e Pós-Graduação do Semiárido, Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, 2015.

SCHEIBEL, M. R. A contribuição das técnicas de dinâmica de grupo para a formação de docentes de nível médio. Ponta Grossa: UTFPR, 2010. 85 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SLAVIN, R.E. **Research on Cooperative Learning and Achievement:** what we know, what we need know. Center of Research on the Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins University, 1995.

_____. **Aprendizaje cooperativo:** teoria, investigación y práctica. Tradução Miguel Wald. Buenos Aires (Argentina): Aique, 1999.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID-NETO, J. Pós-graduação e pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um estudo com base em dissertações e teses. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 3, p. 559-578, 2011.

TEODORO, D.L.; QUEIROZ, S.L. Panorama das pesquisas sobre aprendizagem cooperativa no ensino de ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 8, 2011, Campinas, **Anais**, Abrapec.

VIEIRA, H. R. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem entre articuladores de Células do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis da Universidade Federal do Ceará.** Fortaleza: UFC, 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

VIEIRA, S. L. Pesquisa em sala de aula: aprender a pesquisar pesquisando. In: Encontro Nacional de didática e prática de ensino. 11, 2002, Goiânia, **Anais**, Universidade Federal de Goiás, 2002.

VIEIRA, S. L. Pesquisa em sala de aula: aprender a pesquisar pesquisando. In: Encontro Nacional de didática e prática de ensino. 11, 2002, Goiânia, **Anais**, Universidade Federal de Goiás, 2002.

Recebido em dezembro de 2017.
Aprovado em agosto de 2018.