

Aprendizagem baseada em equipes: metamorfose em tempos de ensino remoto

Team-based learning: metamorphosis in times of remote learning

Aprendizaje basado en equipo: metamorfosis en tiempos de enseñanza remota

Denise Teberga Mendanã¹

<https://orcid.org/0000-0001-5668-5828>

Cleusa Vieira da Costa²

<https://orcid.org/0000-0003-3836-9017>

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon³

<https://orcid.org/0000-0003-2835-6554>

¹ Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: deniseteberga@gmail.com.

² Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: cleusavieiradacosta@gmail.com.

³ Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: edna.chamon@gmail.com.

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir uma experiência vivenciada com alunos de um curso de Pedagogia. A turma foi submetida, durante o segundo semestre do ano de 2020, à metodologia de ensino *team-based learning* (TBL). O contexto pandêmico, em que as aulas passaram a ser ministradas remotamente, motivou o uso de metodologias diferenciadas. Desse modo, escolheu-se organizar as aulas da disciplina de Conteúdos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa a partir da estrutura metodológica da TBL. Como procedimentos metodológicos de pesquisa, os alunos foram convidados a relatar suas vivências por meio de um formulário disponível no Google Forms com questões abertas e um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Os dados obtidos por meio do questionário foram agrupados em duas categorias: (i) trocas de conhecimento entre os pares e (ii) divisão de trabalho e conflitos. Essas categorias representaram, de acordo com o parecer dos alunos, os desafios vivenciados durante o trabalho com a metodologia. Este estudo forneceu elementos importantes para se refletir sobre a TBL como uma metodologia ativa, possibilitando mecanismos para uma proposta diferenciada de ensino/aprendizagem durante o período de aulas remotas, o qual exigiu a ressignificação das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em equipes. Metodologias ativas. Aulas remotas.



Abstract

This paper aims to discuss the experience lived by students of a Pedagogy course. During the second semester of 2020, the class was submitted to the Team Based Learning (TBL) teaching methodology. The pandemic context, in which classes started to be taught remotely, motivated the use of different methodologies. Therefore, classes for the course "Contents and Methodology for Teaching Portuguese" were prepared in accordance with the methodological structure of TBL. As methodological research procedures, students were invited to report their experiences through a form available on Google Forms with open questions and a Free Word Association Test (TALP). The data obtained through the questionnaire were grouped into two categories: (i) knowledge exchange between peers and (ii) division of labor and conflicts. These categories represented, according to the students' opinion, the challenges experienced while working with the methodology. This study provided important elements to reflect on TBL, as an active methodology, enabling mechanisms for a different proposal for teaching/learning during the period of remote classes, which requires the redefinition of pedagogical practices.

Keywords: *Teams-Based Learning. Active methodologies. Remote classes.*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir una experiencia vivida con estudiantes de un curso de Pedagogía. La clase fue sometida, durante el segundo semestre de 2020, a la metodología de enseñanza team-based learning (TBL). El contexto de pandemia, en el que las clases comenzaron a impartirse a distancia, motivó el uso de metodologías diferenciadas. De esta forma, se optó por organizar las clases de la disciplina de Contenidos y Metodología de la Enseñanza de la Lengua Portuguesa a partir de la estructura metodológica de la TBL. Como procedimientos metodológicos de investigación, se invitó a los estudiantes a relatar sus experiencias a través de un formulario disponible en Google Forms con preguntas abiertas y un Test de Asociación Libre de Palabras (TALP). Los datos obtenidos a través del cuestionario se agruparon en dos categorías: (i) intercambios de conocimientos entre pares y (ii) división del trabajo y conflictos. Estas categorías representaron, según la opinión de los estudiantes, los desafíos experimentados al trabajarse con la metodología. Este estudio brindó elementos importantes para reflexionar sobre la TBL como metodología activa, habilitando mecanismos para una propuesta de enseñanza/aprendizaje diferenciada durante el período de clases remotas, que exigió la resignificación de las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: *Aprendizaje basado en equipos. Metodologías activas. Clases remotas.*

1 Introdução

O atual modelo de sociedade no qual estamos inseridos é produto de intensas transformações, sobretudo em seus avanços tecnológicos, que exigiram adaptações em vários setores da vida, demandando habilidades e conhecimentos novos (Alves; Sousa, 2016). Nesse contexto, a Educação também busca rever seus conceitos sobre aprendizagem e conhecimento.

A necessidade crescente de mudanças no campo universitário, no que se refere à metodologia de ensino, vem obrigando à reinvenção de novos procedimentos, novas técnicas e ações no intuito de desenvolver habilidades e competências essenciais para a nova sociedade. As mudanças sociais impulsionam a crescente busca por formas diferenciadas de trabalho que visem à incorporação de tecnologias de resolução de problemas de forma criativa e rápida, com práticas ativas, participativas, reflexivas e humanizadas.

As alterações na relação com a tecnologia foram aceleradas pela pandemia da Covid-19, e Ristoff (2020) considera que as crescentes discussões no mundo acadêmico revelam:

[...] que estamos diante de mudanças paradigmáticas não só nas modalidades de ensino, mas também nas metodologias que necessariamente as acompanham, nos espaços e nos tempos de aprendizagem, na abrangência do seu alcance e na forma de apresentação de conteúdo (Ristoff, 2020, p. 36).

Assim, percebe-se uma necessidade constante de incorporação de metodologias inovadoras/ativas que coloquem o aluno como protagonista do processo de ensino/aprendizagem nas salas de aula do Ensino Superior.

O conceito de metodologias ativas surgiu no século XX com as propostas Dewey e Kilpatrick (*apud* Daros, 2018), que consideravam a necessidade de se criar aprendizagem a partir de problemas reais, unindo pensamento e ação. Além desses pensadores, Moran (2017) também contribui com a ideia de que:

[...] toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e dos docentes diferentes formas de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação (Moran, 2017, p. 2).

No cenário atual, inseridos em uma sociedade da informação, as motivações para a aprendizagem precisam romper barreiras para superar o velho modelo de ensino passivo e buscar maior envolvimento e participação dos alunos.

Ribeiro, Oliveira e Mill (2013) entendem que a prática docente está exposta a constantes mudanças, as quais podem ser repentinas. Esse processo de mudanças faz parte de uma constante reflexão sobre essa prática e, a partir dessa reflexão, baseamo-nos em Shulman (1987) para pensar sobre a prática como uma fonte de conhecimento para o docente,

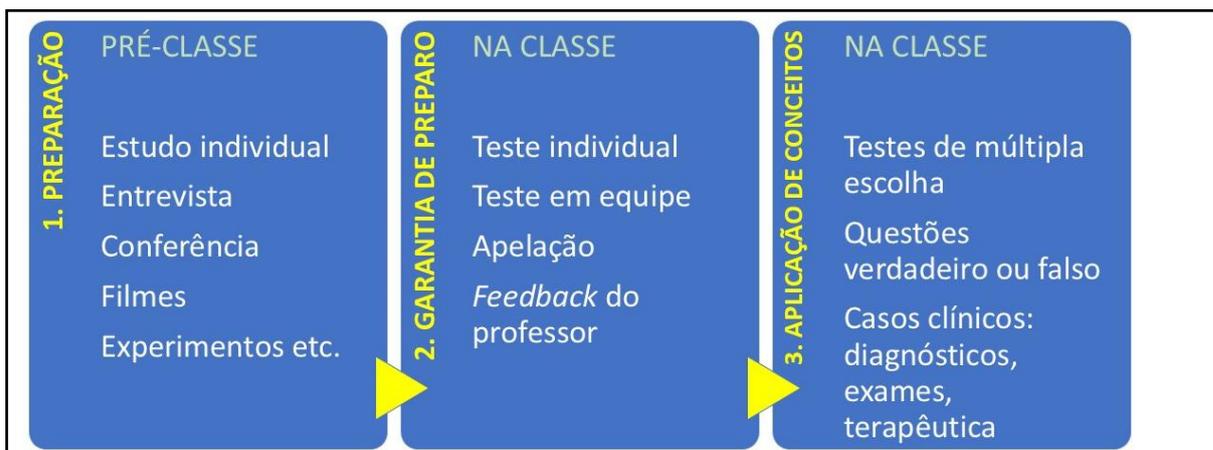
analisando a amplitude do conhecimento que pode ser apreendido a partir dos estudos sobre a prática pedagógica. De acordo com esse pressuposto, podemos refletir, neste texto, sobre a experiência dos discentes, com o propósito de contribuir com os estudos de metodologias ativas, principalmente diante do contexto atual de mudanças repentinas.

As intensas transformações, sobretudo tecnológicas, impunham a necessidade de modificação de postura ante as práticas pedagógicas. Essa necessidade que foi agravada pelo contexto pandêmico da Covid-19, porque a pandemia obrigou todos ao isolamento social, considerado, neste texto, um incidente crítico, no sentido proposto por Monereo (2010), de que alguns eventos que ocorrem no decorrer da carreira docente podem ser favorecedores de mudanças na identidade do professor. A necessidade de se adequar às aulas remotas deve ser encarada como um evento passível de desestabilizar a prática docente e sua identidade.

Pozo (2021), por sua vez, também evidencia que o fechamento das escolas em março de 2020 pode ser considerado um incidente crítico, pois os professores não tiveram outra opção a não ser transformar suas salas de aula em espaços *on-line* de aprendizagem, contexto em que foram obrigados a utilizar plataformas de videoconferência e se organizar para continuar as aulas de forma remota. Em seu estudo, esse mesmo autor destaca que os professores se utilizaram mais de atividades reprodutivas do que de atividades construtivas e, ainda, que as atividades cooperativas foram menos frequentes. Tendo em vista o atual modelo de sociedade, de intensas transformações, consideramos que uma abordagem ativa poderia auxiliar o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa perspectiva, e especialmente neste estudo, destaca-se a *team-based learning* (TBL), que “[...] é uma estratégia de abordagem ativa desenvolvida pelo professor de Administração Larry Michaelsen, na década de 1970, na Oklahoma University (Estados Unidos)” (Camargo, 2018, p. 112), para aprimorar a aprendizagem por meio do trabalho cooperativo.

A TBL é realizada em três etapas: preparo individual, garantia de preparo e aplicação de conceitos, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Etapas da TBL.



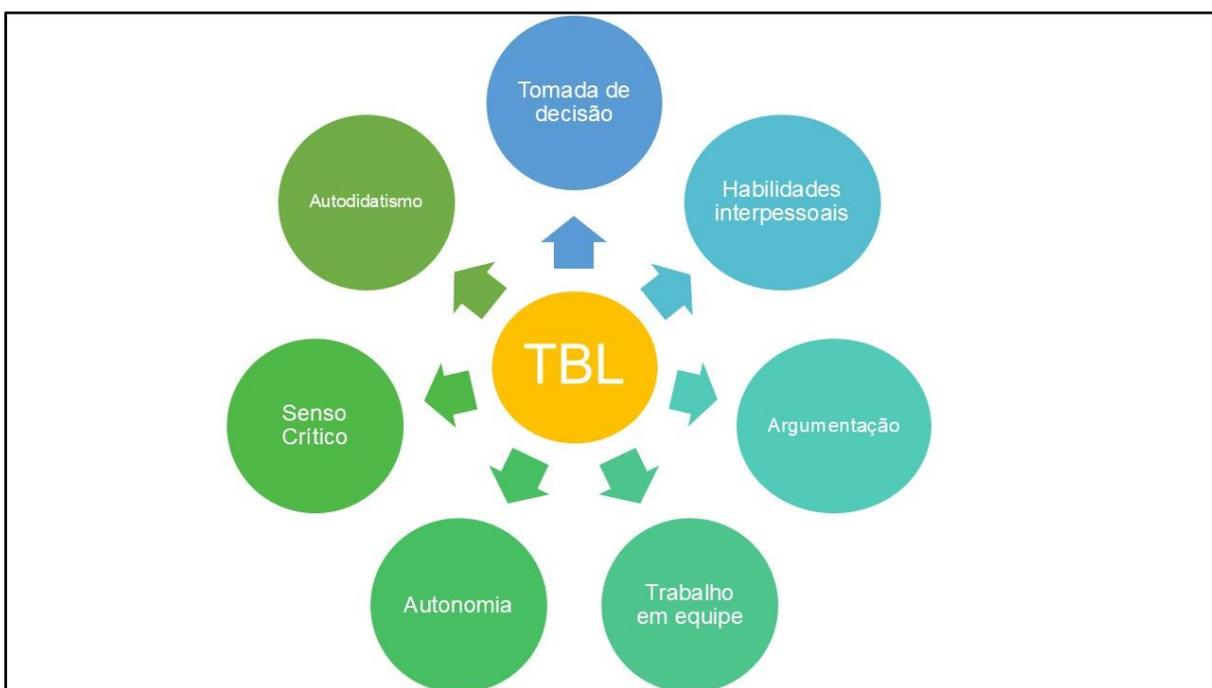
Fonte: Adaptação de Bollela *et al.* (2014, p. 294).

A primeira etapa, nomeada de preparação, consiste em uma preparação para o assunto, na qual o professor indica a leitura previamente (ou outra atividade, como exemplificado na Figura 1). O aluno precisa preparar-se para a aula realizando o estudo individual e fazendo suas anotações. A segunda etapa, a qual é conhecida como garantia de preparo, acontece no início da aula, quando o professor propõe uma atividade a ser realizada individualmente, sugerindo um questionário de múltipla escolha. Nessa etapa, os alunos respondem ao questionário individualmente e anotam suas respostas em um gabarito. Em seguida, os alunos reúnem-se em grupos e o mesmo questionário é discutido dentro desses grupos. É nesse momento que as respostas individuais são debatidas e cada membro deve argumentar as razões de sua escolha (Bollela *et al.*, 2014, p. 296). Essa troca entre os pares é um momento importante para reflexão sobre o conteúdo. O professor circula pelos grupos oferecendo apoio e realizando o *feedback* imediato para as dúvidas que forem surgindo. O *feedback* imediato é fundamental para que as dúvidas sejam sanadas no momento em que surgem, pois o objetivo principal não é classificar o aluno, mas promover a aprendizagem. A terceira etapa, de aplicação de conceitos, é o momento em que os alunos, em grupo, podem aplicar os conceitos para solucionar as questões da atividade. De acordo com Bollela *et al.* (2014, p. 297), “os estudantes devem ser desafiados a fazerem interpretação, inferências, análises ou síntese”.

A terceira etapa acontece com todos os alunos juntos e é quando expõem as discussões realizadas dentro do grupo para toda a classe e refletindo sobre as questões, suas respostas e seus conteúdos.

Camargo (2018) considera que o trabalho com essa metodologia propicia a aquisição de competências que favorecem a construção do conhecimento de forma ativa. As competências indicadas por Camargo (2018, p.112) podem ser verificadas na Figura 2:

Figura 2 – Competências da TBL.



Fonte: Elaborada pelas autoras com base nas competências da TBL indicadas por Camargo (2018, p. 112).

Essas competências são ativadas no trabalho das equipes, uma vez que os participantes precisam tomar decisões, checar sua forma de pensar e aplicar os conceitos na resolução dos problemas.

O presente artigo visa a discutir e refletir sobre o uso dessa metodologia em uma sala de aula de um curso de Pedagogia durante o período de ensino remoto.

2 Metodologia

Por se tratar de pesquisa com seres humanos, primeiramente o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tendo sido aprovado de acordo com o Parecer nº 4.401.429. Esta investigação adota uma abordagem qualitativa, que abrange um universo de significados dos quais o objeto está dotado (Minayo, 2009). De acordo com Minayo (2009, p.

22), a pesquisa qualitativa “se aprofunda no mundo dos significados”, ou seja, necessita ser interpretada. Nesse sentido, buscaremos compreender as impressões dos alunos sobre a metodologia TBL, descrever uma estratégia diferenciada de trabalho, interpretando as particularidades desse formato, e destacar as impressões dos estudantes de um curso de Pedagogia durante as aulas remotas.

A implantação das atividades da TBL aconteceu na disciplina de Conteúdos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, no curso de Pedagogia de uma universidade do interior do estado de São Paulo.

As aulas *on-line* aconteciam uma vez por semana, no período noturno, numa turma de sexto semestre. O curso ocorria originalmente na modalidade presencial, no entanto a turma havia passado o semestre anterior também no formato remoto. Considerando a proposta pedagógica da disciplina, de trabalhar de forma prática e reflexiva com grupos de discussões, era necessário realizar adaptações. A TBL surgiu como uma possibilidade concreta e viável para dinamizar a aula e deslocar a centralidade do professor para o aluno.

As aulas foram realizadas por meio da plataforma Microsoft Teams. Inicialmente, os alunos foram comunicados sobre a TBL. A metodologia foi apresentada para a turma esclarecendo-se seus conceitos básicos e as etapas do processo. Foi explicitado que, em decorrência de as aulas ocorrerem por meio de aplicativos de videoconferência, a forma clássica da metodologia sofreria alterações por conta dos meios digitais, mas a sua essência seria preservada.

A metodologia seguiu os passos tradicionais: (i) preparação, (ii) garantia de preparo e (iii) aplicação de conceitos. A preparação aconteceu antes do início da aula, ou seja, sem a presença do professor, e as outras duas etapas realizaram-se durante a aula com a presença do professor.

(i) Preparação: a cada novo conteúdo da disciplina era adotada a metodologia TBL. Os textos a serem lidos, ou outros materiais de aula com o conteúdo, eram enviados com uma semana de antecedência para que os alunos se preparassem para a aula.

(ii) Garantia de preparo: no início da aula, a professora enviava para os alunos o *link* de um questionário pelo aplicativo Google Forms. Eles deveriam respondê-lo individualmente e, nesse momento, já estariam refletindo sobre as questões. Em seguida, os alunos separavam-se em grupos, anteriormente definidos pela professora, e discutiam as mesmas questões dentro

do grupo. Os alunos tinham a liberdade para escolher a plataforma que quisessem e com a qual tivessem mais familiaridade para esse encontro de grupo. Escolhida a plataforma, eles deveriam socializar os *links* de sua reunião. A professora passava pelos grupos para acompanhar as discussões e a resolução das atividades. Além disso, os grupos poderiam solicitar a presença da professora, caso necessário.

(iii) Aplicação de conceitos: após as discussões nos pequenos grupos, os alunos retornavam para a sala coletiva no Microsoft Teams e socializavam suas reflexões. Assim como os acertos, os erros eram discutidos, bem como as estratégias para alcançar as respostas. Foi observado que os alunos se mostravam participativos e engajados na resolução da atividade. Além disso, apresentavam senso crítico tanto nos grupos menores quanto na sala coletiva.

Após a experiência vivenciada durante o semestre, os alunos foram convidados a relatar suas impressões, seus desafios e suas aprendizagens com a metodologia, uma vez que, no momento de avaliação, sempre apontavam a significativa relação entre o desenvolvimento das aulas, a proatividade do grupo, a dinamicidade didática e a metodologia utilizada.

Primeiramente, para atender aos preceitos éticos da pesquisa, os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram informados sobre como o estudo ocorreria. A coleta de dados ocorreu em duas etapas específicas: questionário e entrevista. Neste artigo, trataremos os resultados obtidos na aplicação do questionário e, para garantir o sigilo, os estudantes serão nomeados por P_1, P_2, P_3 e assim sucessivamente.

Um contato foi efetivado via telefone e pelo aplicativo de mensagem WhatsApp. As mensagens foram enviadas individualmente para manter o sigilo dos contatos. Os participantes foram convidados a responder a um questionário cujo *link* de acesso lhes foi disponibilizado por meio do aplicativo Google Forms.

O questionário continha questões abertas e um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), uma técnica projetiva com o princípio de que a estrutura psicológica seja tangível por meio das evocações dos sujeitos (Nobrega; Coutinho, 2003). Durante o teste, o participante da pesquisa é convidado a dizer as primeiras palavras que lhe vêm à mente a partir de uma palavra indutora. No caso deste estudo, solicitamos aos alunos que registrassem as três primeiras palavras que lhes viessem à mente quando se mencionava “aprendizagem baseada em equipes”. Em seguida, eles deveriam escolher a palavra que, em sua opinião, melhor definisse essa expressão e justificar a sua escolha.

A investigação pautou-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 37), que a destaca como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que implica trabalho exaustivo e minucioso do pesquisador. A análise de conteúdo compõe uma variedade de ferramentas aplicáveis ao campo das comunicações. Segundo Bardin (2011), os passos para a análise de dados são descritos por pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Deste estudo, participaram 19 alunos de um total de 49 que responderam ao questionário por livre adesão. Para melhor tratamento dos dados, optamos por organizá-los em dois blocos, os obtidos com a evocação livre de palavras e os das questões abertas. Com o teste de evocação, primeiramente realizamos a leitura flutuante e exaustiva do material e, em seguida, elaboramos uma nuvem de palavras considerando a quantidade de repetições. Posteriormente, analisamos as questões abertas por meio de, preliminarmente, também uma leitura flutuante e exaustiva do material e, depois, a categorização dos dados para sua discussão e interpretação.

3 Resultados

Os resultados obtidos com as respostas ao formulário estão apresentados na sequência em duas etapas: (i) Teste de Associação Livre de Palavras e (ii) questões abertas.

3.1 Teste de Associação Livre de Palavras

A partir do TALP obtivemos uma nuvem de palavras, considerando a quantidade de vezes que a palavra foi enunciada, sem contar a ordem em que foram mencionadas. A nuvem foi elaborada automaticamente pelo *software* Microsoft Word e apresentou o resultado mostrado na Figura 3.

Figura 1 – Nuvem de palavras “aprendizagem baseada em equipes”.

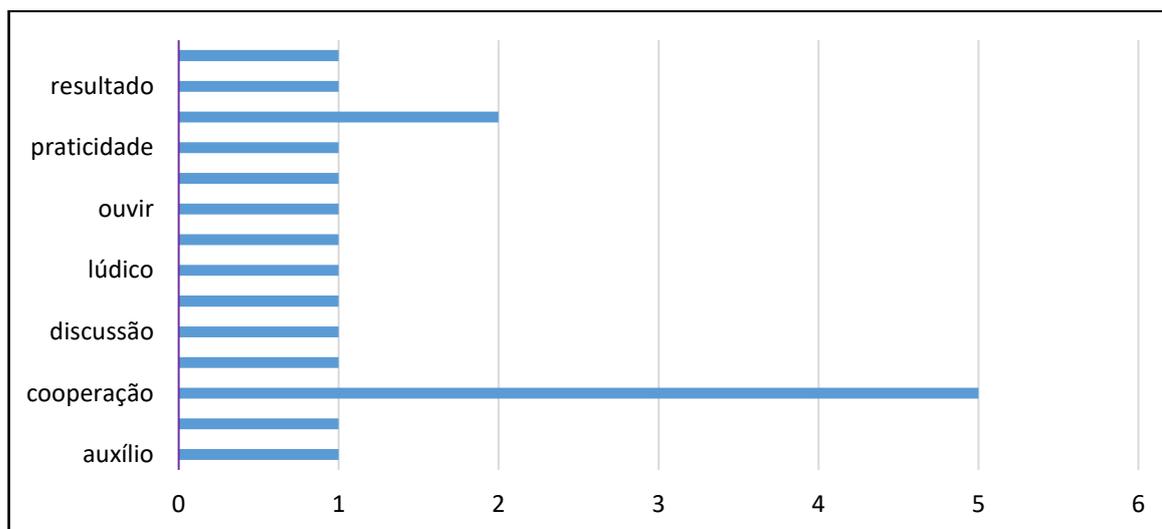


Fonte: Elaborado pelas autoras com o recurso Word Cloud do Microsoft Word.

A nuvem de palavras é gerada a partir da frequência com que as palavras são mencionadas, o que é demonstrado pelo tamanho das fontes: se a palavra é mencionada mais vezes, o tamanho é maior. É possível observar, pela descrição gráfica, que a palavra “cooperação” constituiu a marca mais forte da aprendizagem baseada em equipes por parte dos participantes, sendo mencionada mais vezes. As demais palavras que compõem a estruturação gráfica da nuvem e têm uma presença marcante são “respeito”, “empatia” e “habilidades”. Quando um trabalho é realizado em equipe, supõe-se que os integrantes devam trabalhar em conjunto para solucionar um problema ou refletir sobre alguma questão.

Ainda no teste de evocação livre de palavras, foi solicitado aos alunos que escolhessem a palavra que melhor definia a metodologia, ou seja, a que consideravam mais importante, e, em seguida, para justificarem sua escolha. O Gráfico 1 apresenta as palavras que melhor exprimem a aprendizagem baseada em equipes segundo os alunos participantes.

Gráfico 1 – Palavras mais significativas.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como pode ser observado, a palavra mais indicada foi “cooperação”, a qual apareceu cinco vezes. As outras palavras foram apenas uma vez cada. Convergindo com o teste de evocação que formou a nuvem de palavras, cooperação é a que mais vezes foi apontada. Ao justificarem as respostas, os alunos relataram, entre outras coisas, que a cooperação une forças, ajuda a evoluir e a alcançar melhores resultados (Quadro 1).

Quadro 1 – Justificativa para a palavra cooperação.

| |
|---|
| “Pois é com ela que unimos forças entre a equipe e conseguimos realizar melhores resultados em nossos trabalhos”; (P_1) |
| “A palavra representa o trabalho em equipe, onde trabalhamos juntos para um objetivo final. Nesses momentos é quando todos trazem seu melhor e dão seu próprio toque especial para o trabalho”; (P_3) |
| “Um grupo precisa trabalhar junto para evoluir, sem a cooperação o resultado alcançado muitas vezes não atinge o esperado”, (P_4) |
| “Cooperação é o aspecto mais fundamental para se trabalhar em equipe”, (P_6) |
| “É necessário que todos se ajudem para ser produzido um bom trabalho [...] pois todos devem ajudar para que dê certo” (P_11) |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas respostas dos participantes.

A partir das justificativas para a palavra “cooperação”, podemos sugerir que os alunos que a indicaram em suas respostas provavelmente estavam se referindo aos resultados que obtidos, como se pode ler em: “conseguimos realizar melhores resultados em nossos trabalhos” (P_1), “trabalhamos juntos para um objetivo final” (P_3), “trabalhar junto para

evoluir sem a cooperação o resultado alcançado muitas vezes não atinge o esperado” (P_4), “para ser produzido um bom trabalho [...] pois todos devem ajudar para que dê certo” P_11). Nesse sentido, a observação da justificativa se fez importante para se compreender o provável significado que os alunos aplicaram à palavra.

Pozo (2004) considera que a apropriação de novas formas de aprender e se relacionar com o conhecimento constitui um desafio para a Educação. A partir dessa concepção é possível refletir sobre a construção do conhecimento para além da obtenção de um resultado e sobre o sentido do aprender na sociedade atual. Assim, entende-se que a apropriação do conhecimento pode ser vista como uma relação de troca que se constrói ao longo do percurso e que os resultados são consequência dessa construção. O ato de aprender é contínuo.

As demais palavras citadas também continham justificativas e, mesmo nesse caso, o sentido aponta para cooperação (Quadro 2). Expressões como: “um ajuda o outro” (P_7), “compartilhe com o outro” (P_10), “conhecimento juntos” (P_12), “cada um contribua com suas habilidades” (P_19) indicam essa finalidade.

Quadro 2 – Justificativas para as demais palavras escolhidas no TALP.

| |
|---|
| Organização: Para que um trabalho em grupo possa fluir, é preciso que os componentes organizem suas tarefas, se vão dividi-las ou fazê-las juntos concomitantemente, por exemplo. (P_2) |
| Resultado: Acredito que uma aprendizagem em equipe aumenta a possibilidade de resultados rápidos e certos! (P_5) |
| Parceria: Pois acredito que o trabalho próprio já diz: equipe. Para trabalhar juntos, caminhar lado a lado, cada um colaborando de alguma forma, com conteúdo que sabe, buscando sempre renovação também. (P_9) |
| Praticidade: Acho que quando aprendemos em equipe torna tudo mais prático e prazeroso, um ajuda o outro. (P_7) |
| Conflito: Mesmo trabalhando com amigos muitas vezes há conflitos no grupo sobre o que fazer, quem vai apresentar, uns estão fazendo enquanto outros não fazem nada, etc. (P_8) |
| Desenvolvimento de habilidades: Os conhecimentos são estimulados pelo trabalho em equipe, fazendo com quem tem mais habilidade em aprender determinado assunto, compartilhe com o outro que tem mais dificuldade, por eles estarem em processo de desenvolvimento eles podem "falar" a mesma língua e isso facilita o entendimento do colega. (P_10) |
| Ouvir: Pois precisamos aprender a ouvir o outro, levando em consideração os pontos de vista diferentes que existem quando trabalhamos com várias pessoas. (P_13) |
| Discussão: Escolhi, pois, em trabalhos em grupos precisamos discutir para encontrar um consenso. (P_14) |
| União: Pois acredito que através da União de todos da equipe é possível desenvolver maior conhecimento juntos. (P_12) |
| Lúdico: Apesar de ser um trabalho em equipe, precisa ser interessante para todos. (P_15) |
| Respeito: Isso porque o principal ao se trabalhar em equipe é saber escutar, dar opiniões quando necessário. (P_17) |
| Auxílio: Pois um sempre ajuda o outro. (P_18) |
| Divisão: Pois para um bom trabalho em equipe devemos saber dividir os trabalhos para que cada um contribua com suas habilidades e que compartilhem as ideias com colegas. (P_19) |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas respostas dos participantes.

Além dos resultados apresentados pela TALP, as questões abertas no questionário possibilitaram resultados significativos. A seguir, apresentamos os dados obtidos com as questões abertas e, na sequência, os agrupamentos em categorias.

3.2 Questões abertas

Nessa parte do questionário, 18 alunos responderam a todas as questões e um dos respondeu de forma incompleta. Os resultados obtidos a partir das respostas acrescentaram dados importantes à análise. A partir da avaliação dessas respostas, foi possível classificá-las em categorias que se aproximam pela temática abordada. Na próxima seção, apresentaremos e discutiremos as categorias que emergiram das respostas.

As categorias foram organizadas de acordo com a proximidade no conteúdo emergido nas respostas dos alunos. São elas: (i) troca de conhecimento entre os pares, (ii) divisão de trabalho e conflitos.

O Quadro 3 foi elaborado com as respostas que deram origem às categorias, as quais são discutidas na sequência.

Quadro 3 – Categorias.

| Troca de conhecimento entre os pares |
|---|
| ✓ Cooperação é o aspecto mais fundamental para se trabalhar em equipe. (P_6) |
| ✓ Cada um colaborando de alguma forma, com conteúdo que sabe, buscando sempre renovação.(P_9) |
| ✓ Um ajuda o outro. (P_8) |
| ✓ Fazendo com quem tem mais habilidade em aprender determinado assunto, compartilhe com o outro que tem mais dificuldade. (P_10) |
| ✓ Aprender a ouvir o outro, levando em consideração os pontos de vista diferentes que existem quando trabalhamos com várias pessoas. (P_13) |
| ✓ Desenvolver maior conhecimento juntos. (P_12) |
| ✓ Um sempre ajuda o outro. (P_18) |
| ✓ Não estar sozinha para pensar. (P_2) |
| ✓ Com a troca de conhecimentos com os colegas. (P_4) |
| ✓ O desenvolvimento coletivo contribui bastante para o ensino e aprendizagem. (P_10) |
| ✓ Proporcionou vários momentos de troca de experiência. (P_11) |
| ✓ Conhecer as habilidades e conhecimentos dos colegas. (P_19) |
| ✓ Poder trocar ideias com minhas colegas me auxiliava a me sentir menos ansiosa. (P_3) |
| ✓ Pude ver diferentes pontos de vistas. (P_12) |
| ✓ Foi importante para conhecer as colegas novas na união das salas e ver diferentes vivências que todas trazem. (P_19) |
| Divisão de trabalho/Conflitos |
| ✓ Muitas vezes há conflitos no grupo sobre o que fazer, quem vai apresentar, uns estão fazendo enquanto outros não fazem nada. (P_8) |
| ✓ Precisa ser interessante para todos. (P_15) |
| ✓ Em sua totalidade obtive experiências incríveis! Nem todas agradáveis, mas foram nessas que mais aprendi. (P_5) |
| ✓ Apesar de alguns conflitos, deu tudo certo no final. (P_8) |
| ✓ Apesar de difícil trabalhar com outras pessoas. (P_14) |
| ✓ Nos ensinar a escutar o outro. (P_17) |
| ✓ É preciso que os componentes organizem suas tarefas, se vão dividi-las ou fazê-las juntos concomitantemente. (P_2) |
| ✓ Para um bom trabalho em equipe devemos saber dividir os trabalhos. (P_19) |

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas dos participantes.

3.3 Trocas de conhecimento entre os pares

A troca de conhecimento entre os pares emergiu na resposta dos alunos, sendo a ideia que mais apareceu para definir aprendizagem baseada em equipes. Também foram usados outros termos diferentes de “cooperação”, porém correlatos. Expressões como “cada um colaborando de alguma forma, com conteúdo que sabe, buscando sempre renovação”, “fazendo com quem tem mais habilidade em aprender determinado assunto, compartilhe com o outro que tem mais dificuldade”, “aprender a ouvir o outro”, “encontrar um consenso”, “é saber escutar”, “um sempre ajuda o outro” e “não estar sozinha para pensar” sugerem o sentido colaborativo do trabalho em equipe. Esse tipo de trabalho pode favorecer o desenvolvimento da habilidade de escuta, da troca de conhecimento entre os pares e da parceria, o que garante aos alunos sentirem-se apoiados pelos colegas, não ficando sozinhos para solucionar os problemas. Entendemos que a atitude colaborativa entre os pares e entre alunos e professor é uma forma potente de mediar o conhecimento. Para Vygotsky (1998, p. 40), a mediação é uma característica dos processos mentais superiores, afirmando que “[...] o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”, ou seja, a relação sujeito-objeto é mediada.

Ao organizar as expressões por categorias, percebeu-se que essa categoria foi mais citada nos relatos dos alunos, como podemos perceber no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Categorias.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Assim, notamos que o trabalho realizado com os alunos representa, para eles, uma possibilidade de troca de conhecimento e que a aprendizagem acontece na interação entre os pares. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental para promover um ambiente favorável à troca de conhecimento, considerando que “[...] a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (Oliveira, 1993, p. 33).

Esse tipo de interação assegura que os alunos discutam, leiam e apreendam o conteúdo trabalhado, troquem informações e tirem dúvidas conceituais com os professores e que esse conhecimento seja compartilhado com os pares. Essa mediação entre o outro e o objeto (que é o conhecimento) auxilia na apropriação do conceito desse objeto pelos alunos. O sentido colaborativo da atividade e a mediação do professor e dos colegas é possível mediante uma abertura na proposta pedagógica do professor, como Bernini (2017) considera. É essencial a mudança de postura do professor, o qual precisa exercer um papel de orientador, mediador do processo de aprendizagem.

3.4 Divisão de trabalho e conflitos

Os alunos pontuaram que os conflitos surgiam quando os pontos de vista eram diferentes e, principalmente, quando alguns alunos se mostraram omissos na divisão de trabalho, sobrecarregando os outros. Mesmo tendo destacado a não participação de alguns colegas, no entanto, os relatos indicam que os alunos aprenderam muito com a experiência, seja pelos conflitos de opiniões, seja pelas experiências com os colegas, conforme indicam os relatos: “(n)em todas agradáveis, mas foram nessas que mais aprendi”; “achei boa, apesar de difícil trabalhar com outras pessoas [...] serviu para nos fazer trabalhar em equipe”; “boa para nos ensinar a escutar o outro”; “saindo da zona de conforto e tendo que assim ouvir a todos”.

Refletir, pensar, entender são ações que o aluno deve realizar constantemente em um ambiente de metodologias ativas (Bernini, 2017). Esse trabalhar em conjunto gera conflitos tanto cognitivos quanto sociais, pois os alunos estão compartilhando seus pontos de vista. Como bem pontuaram, são forçados a sair “da zona de conforto” em que ocorre o aprender estaticamente, na qual a relação com a aprendizagem é mais uma relação de memorização do que de apropriação do conhecimento.

O modelo escolar historicamente consolidou-se com traços que permanecem até os dias atuais, baseado essencialmente na exposição do professor, que ministra suas aulas a partir de um programa (Novoa, 2022). Concordamos que trabalhar em equipe provoca conflito: de ideias, de atitudes, de conceitos e que faz parte do crescimento e da construção do conhecimento.

4 Considerações finais

Diante das discussões apresentadas acerca do modelo de sociedade de intensas transformações e do debate sobre a emergência de práticas que promovam a aprendizagem de forma dinâmica, a aprendizagem baseada em equipes surge como proposta de prática. Como uma metodologia considerada ativa, propõe que o conhecimento seja construído a partir do aluno e que o professor seja mediador do processo.

Considerando-se o isolamento social e as repentinas mudanças na prática docente e no formato de aula, o uso da proposta TBL buscou uma forma de desenvolver um trabalho diferenciado diante das dificuldades que se apresentavam para o momento. Nesse sentido, o objetivo do artigo foi discutir e refletir sobre essa experiência vivenciada com alunos de um curso de Pedagogia.

Inicialmente, apresentamos para o estudo os seguintes questionamentos: A metodologia TBL poderia auxiliar o professor a desenvolver um trabalho mais ativo e centrado na aprendizagem do aluno? Como os alunos reagiram à metodologia aplicada? Os alunos apontam avanços significativos na aprendizagem da disciplina?

Depois da coleta, análise e discussão dos resultados, pôde-se observar que a proposta de trabalhar com a metodologia TBL permitiu, ao professor, desenvolver um trabalho mais ativo e centrado no aluno, uma vez que possibilitou que os alunos discutissem sobre o conteúdo e buscassem soluções para os problemas. Nesse formato, o professor foi um facilitador da aprendizagem dos alunos.

Portal, Andrade e Arruda (2017, p. 83) contribuem para essa caracterização do professor universitário como a de “um profissional que posiciona as relações do ensinar e do aprender na dinâmica de um projeto para os alunos e para si na sociedade”, um profissional capaz de ativar, no aluno, habilidades sociais para uma experiência laboral futura.

Partindo-se da contribuição desses autores, é possível considerar que o trabalho do professor no Ensino Superior deve levar o aluno a aprender de forma ativa, para que ele seja capaz de relacionar e atuar em colaboração com o seu grupo.

Percebemos que os alunos acolheram o trabalho de forma positiva. Apesar dos conflitos relacionados com os pontos de vista diferentes e de haver aqueles que não participaram da atividade, os alunos relataram a importância da troca que os auxiliou em seu desenvolvimento profissional. Outro aspecto percebido está associado à construção do conhecimento de forma ativa, pois os alunos tiveram um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, atentos aos limites dessa pesquisa como uma experiência em um grupo de alunos, em que parte deles contribuiu com as respostas do questionário, acredita-se que a TBL se concebeu como um instrumento viável para o professor e para a construção da aprendizagem de forma ativa e centrada no aluno. Uma aprendizagem com troca de conhecimento entre os pares, que proporcionou crescimento pessoal e profissional, além do conteúdo da disciplina.

Assim, a partir da análise dos dados apresentados, pode-se considerar a TBL uma metodologia ativa que auxiliou o professor durante as aulas para que desenvolvesse, nos alunos, o senso de cooperação e troca de conhecimento. Pesquisas futuras sobre a temática, que utilizem outros instrumentos, como observação participante e narrativas, podem ser comparativas e enriquecer a reflexão sobre o assunto.

Referências

ALVES, T. A. S.; SOUSA, R. P. Formação para a docência na educação online. *In*: SOUZA, R. P.; BEZERRA, C.C.; SILVA, E. M. *et al.* (org.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: Eduepb, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNINI, D. S. D. Uso das TICs como ferramenta na prática com metodologias ativas. *In*: MACHADO, A. B. *et al.* **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto digital, 2017.

BOLLELA, V. R.; SENGER, M. H.; TOURINHO, F. S. V.; AMARAL, E. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática da teoria à prática. **Revista Medicina**, Ribeirão Preto,

v. 47, n. 3, p. 293-300, jul./set. 2014. Disponível em:
http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/7_Aprendizagem-baseada-em-equipes-da-teoria-a-pratica.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMARGO, F. F. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. Livro. (1 recurso online). (Desafios da educação). ISBN 9788584291205. Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788584291205>. Acesso em: 21 ago. 2020.

DAROS, T. Por que inovar na educação? *In*: CAMARGO, F. F. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. Livro. (1 recurso online). (Desafios da educação). ISBN 9788584291205. Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788584291205>. Acesso em: 8 set. 2020.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONEREO, C. La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. **Rev. Iberoameric. Educ.** n. 52, p. 149-178, 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/615>. Acesso em: 27 jul. 2021.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017. Livro. (1 recurso online). ISBN 9788584291168. Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788584291168>. Acesso em: 8 set. 2020.

NOBREGA, S. M. da; COUTINHO, M. da P. de L. O Teste de Associação Livre de Palavras. *In*: COUTINHO, M. da P. de L. *et al.* (org.). **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador, Bahia. SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, B. L. C. A. de.; LIMA, S. F.; RODRIGUES, L. S.; JÚNIOR, G. A. P. Team-Based Learning como forma de aprendizagem colaborativa e sala de aula invertida com centralidade nos estudantes no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 42, n. 4, p. 86-95, out./dez. 2018. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022018000400086&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 jun. 2020.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PORTAL, L. L. F.; ANDRADE, I. C. F.; ARRUDA, M. P. Eu que ensina: características da individualidade na ação docente. *In*: MACHADO, A. B. *et al.* **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto digital, 2017.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pátio**. Ano 8. ago./out. 2004. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2021.

POZO, J. I. *et al.* Teaching and Learning in Times of COVID-19: Uses of Digital Technologies During School Lockdowns. **Frontiers in Psychology**. v. 12. Artigo 656776. abr. 2021. Disponível em: ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8116709/. Acesso em: 27 jul. 2021.

RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. Tecnologia e educação: aportes para a discussão sobre a docência na era digital. In: MILL, D. (org.) **Escritos sobre educação: Desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes**. São Paulo: Paulus, 2013.

RISTOFF, D. I. Mirando a nuvem: impactos, possibilidades e limites da educação superior em tempos de pandemia. In: MANCHOPE, E. C. P. (org.). **Educação Superior na (pós) pandemia: práticas em construção em universidades brasileiras**. Cascavel, PR: EDUnioeste, 2020.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

VIEIRA, V. M. O. Contribuições da técnica de “associação livre de palavras” para a compreensão da sexualidade na adolescência. **Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 1, Passo Fundo, p. 260-281, jan./abr. 2019 Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 11 abr. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Enviado em: 04/09/2022

Aprovado em: 05/09/2024