

4 | RESULTADOS DO ESTUDO

Destarte, cabe mesmo que brevemente apresentar a proposta feita às turmas. Na primeira aula do semestre, os estudantes foram informados de que seriam avaliados pela execução de uma ação social, que incitasse a conscientização sobre um tema de relevância atual (livre). O plano de ensino previa toda a execução da atividade em consonância com os conteúdos trabalhados. Por exemplo, na aula em que se tratava de organizações e objetivos organizacionais, os grupos definiam seus temas-objetivo; na aula em que se tratava de tomada de decisão, as equipes decidiam sua ação específica; na aula sobre planejamento, faziam seus planejamentos e assim sucessivamente.

Quando perguntados sobre a proposta e suas expectativas, os estudantes registraram unanimemente suas preocupações iniciais de criar uma ação na qual nunca haviam pensado, pois não tinham ideia de onde começar. Falaram sobre as pesquisas feitas na internet (BB, EF, BS, IC e FK, GR, GN) para pensar o que podia ser feito. Parte deles (GP1, VG, FK, EM, WS, LEN, AC, TF, JU, JC e JT) falou sobre a dificuldade de trabalhar com colegas que não conheciam, pois a disciplina é de primeiro semestre. Apesar disso, a iniciativa foi elogiada (CG, JS, JU, LF, EF, CF e AN). A seguir são apresentadas transcrições das falas dos estudantes – alteradas somente em razão de problemas graves de português e de gramática em razão do uso coloquial da língua, conforme as categorias utilizadas para caracterização dos resultados do estudo e os respectivos vínculos com o referencial teórico.

4.1 Importância da ação proposta na disciplina

Os estudantes falaram sobre a importância da atividade para suas formações. Um dos motivos foi ter conseguido perceber a abrangência da administração em ações que aparentemente não tem relação com a prática de uma empresa (WS, TC, GP1, AV e LP), mas que podem trazer benefícios a elas (EM, TC e LN). Outro motivo alegado foi a possibilidade de se aproximar de comunidades que normalmente são tão próximas e muitas vezes estão esquecidas (LP, VC, EM, LF, LS, GN e TO) e sobre a importância do crescimento moral, ética ou percepção social (MB, JT, RK, LS, GC e AC). Enquanto PB falou sobre a mudança que os gestores podem causar no mundo se considerarem o que está ao seu redor, o mundo, as pessoas, outras falas elucidaram a alegria de fazer o bem para o público envolvido, pois “independente do trabalho que estávamos fazendo, eles queriam nossa presença lá” (CG), “quando cheguei, eu me senti tão bem-vinda que já não tinha a ver com a disciplina ou com as dificuldades, tinha a ver com ajudarmos as pessoas” (KO) e “a obrigação do trabalho foi somente na aula, pois na primeira vez que fui à instituição para conhecer eu já me foquei neles e nas necessidades [...] e eram muitas!” (RK). “Eu fiquei focada nas necessidades deles, porque nós acreditamos que se conseguíssemos fazer um trabalho bom isso poderia mudar a realidade deles; ao mesmo tempo isso trazia uma responsabilidade junto com medo” (CG). Aqui se trata da reflexão sobre a realidade por meio do trabalho, reiterando a responsabilidade que os

estudantes se colocaram ao construírem suas ações.

Em relação aos conteúdos da disciplina, CG manifesta que “estávamos aprendendo aula-a-aula porque estávamos aplicando os conteúdos no nosso trabalho, então, eu aprendi, sim, o que é planejar e executar ‘algo’, e isso vai servir para outras coisas na vida da gente” (CHIAVENATO, 1999; MAXIMIANO, 2000), pareceu haver retorno positivo sobre essa contribuição. KO e RK, de outra forma, também comentaram sobre o quanto ainda utilizam os conceitos aprendidos e lembraram o que foi trabalhado em aula. Segundo eles, havia muitos conceitos para estudar (FK, CF, JT), mas foi mais tranquilo entendê-los trabalhando em equipe e aplicando na ação social (CG, KO, AS, GR). Outros também indicaram que as ferramentas de controle eram importantes, porque eles conseguiam avançar em seus planejamentos e entender a importância dessas (ferramentas) (KWASNICKA, 1995; DRUCKER, 1998) em seus trabalhos (AV, IC). “Não era fácil, mas parecia que quanto mais fazia mais eu aprendia”, disse GP2. JT, TF, GN e IC também falaram sobre a quantidade de conteúdos e sobre o quanto a aplicação na ação social ajudava-os a entender o que eles significavam. LF afirmou que “antes de tudo isso eu nem tinha ideia do que era planejamento e do que era importante para que ele virasse um objetivo atingido” (MAXIMIANO, 2000; CHIAVENATO, 2009). “Como a professora disse, ‘se a gente não tiver objetivos, metas e prazos claros, tudo parece só um sonho que a gente fica esperando que se realize’, não foi isso?”, complementou o estudante.

Surgiu também o entendimento da importância da questão social dentro das empresas por ser esse um desafio real e atual dentro da realidade do mundo (VG, GB1, FK, MD, TF e LP). Outros mencionaram a aproximação da realidade de um projeto organizacional (FR, JU, NA, JS e IC), em especial pelos problemas enfrentados os quais não seriam imaginados para uma atividade de primeiro semestre (LP, CF, GR, IC e GP2). RK, BS, JT, JS e AV também falaram sobre a oportunidade de realizar um projeto e entender o que uma ação social tem a ver com a formação em administração, afirmando que “no começo, achei que não tinha nada a ver, mas depois vi que é uma tendência” (BS). Credo que esse receio estava relacionado com o ineditismo, resgata-se Vygotsky (1998) quando o autor comenta sobre colocar os indivíduos em contato com conceitos novos e novas oportunidades de apreendê-los. KO, AC e AV registraram que já tinham interesse em ações sociais, mas que realizar essa atividade mostrou o quanto pode ser fácil estabelecer uma conexão com suas empresas. Inclusive AC o fez, bem como PR fechou também uma parceria entre as organizações envolvidas em seus projetos. KO, de outra forma, também disse que, mesmo já tendo conhecimento sobre a temática, visou a levar para sua empresa formas como essa de contribuir com causas e comunidades. A partir de Vygotsky (1984; 1998), ousa-se dizer que, mesmo sendo a ação pontual, deu até certo ponto a integração entre o meio social e pessoal, envolvendo os indivíduos.

GP2 considerou a experiência “um ótimo laboratório”, retomando do referencial teórico a imprescindibilidade dos fatores ‘realidade’, ‘a necessidade de confrontar problemas’ e a ‘interação com pessoas’, pois esses contribuem para a construção do conhecimento e para a aprendizagem dos indivíduos (VYGOTSKY, 1984; KUENZER, 1986; LLERA, 2008). Não obstante, importante falar do papel do educador de proporcionar tais experiências (VYGOTSKY, 1984), fazendo não somente acessar os conceitos, mas senti-los, discuti-los e experienciá-los (HALLWASS, 2010), colocando-os à prova em uma rede global de comportamentos voltados à aprendizagem.

4.2 Envolvimento dos estudantes para a realização da atividade

De modo geral, os estudantes consideraram o envolvimento dos colegas como um ponto delicado do trabalho. Para além do problema da conciliação de horários e tarefas entre os colegas (JU, JT, PR, LF, TO, EF, CF e AN), muitos fizeram menção ao relacionamento no âmbito pessoal e/ou do trabalho (IC, AV, VG e GB1) e também sobre uma preocupação inicial com a demanda de tempo para a realização da atividade, em especial por terem escolhido o curso/instituição para cursar EaD (AV, JT, TO, LN, EM e JU). Nessa mesma linha, alguns estudantes expuseram mais francamente sua resistência em relação à atividade por se tratar de um curso a distância (LF, WS, WT, e JT). Com discursos bem similares, de forma combinada ou não, os estudantes manifestaram que não achavam que iriam se ‘incomodar’ tanto com uma disciplina do primeiro semestre (no sentido de se envolver, explicou WS) e que tinham escolhido um curso a distância, entre outras coisas, por essa razão. Isso por que tinham “outra ideia de um curso a distância” (JT e KO). Foi explicado a eles que a opção da instituição é de ofertar cursos híbridos para contribuir para a interação e formação dos estudantes e que, talvez, a ideia de curso a distância fosse outra porque o da instituição é híbrido. Contudo, a princípio, essa explicação não ajudou muito pois o conceito que parecia implicitamente estar sendo invocado era o da ideia de facilidade que a educação a distância parece anunciar.

Muitos mencionaram sobre a falta de engajamento e de atitude de colegas que não “pegaram junto” (AN, IC e AV), sobre o não cumprimento do que era acordado (CF) e sobre colegas que não tinham atitudes positivas frente a atividade (AV). O fato de ter que interagir com outras pessoas com perfis diferentes para realizar uma atividade conjunta pareceu um choque de realidade para alguns (LP, VG, IC, CG, JS e GB1) (PARKER, 1995; FIORELLI, 2001), pois nem todos têm o mesmo ritmo, os mesmos conhecimentos, a mesma iniciativa ou o mesmo tempo para se dedicar ao trabalho. O ritmo pareceu o quesito mais citado: “tinha colegas que precisavam ser puxados” (GC); “tem pessoas que só falam, mas não fazem” (EM); “quem não fazia sobrecarregou os demais” (JT); “alguns lidavam com as tarefas como se não fosse algo sério” (LN); “trabalhar com pessoas gera muita divergência de opinião” (LP); “trabalhar com outras pessoas não é uma novidade para mim, mas me chamou a atenção nessa experiência que cada um fazia de um jeito, sem se preocupar com os outros” (JU); “as brigas aconteceram porque nem todo mundo entendia a necessidade das decisões” (CF); “tinha gente querendo se impor sobre os outros” (TO); “foi difícil algumas vezes ver as minhas tarefas dependendo das (tarefas) dos outros” (PR).

LN corroborou criticando a “houve muita falta de empatia de alguns colegas que só enfatizavam os erros dos demais, mas não ajudavam. Isso faz pensar em que tipo de profissionais nós queremos ser”. EF se disse surpreso com a falta de compromisso de pessoas que para a professora se diziam “superdedicados”: “na teoria vão fazer tudo e, depois, só dizem ‘esqueci’ ou ‘não consegui’ e isso atrasa tudo” (EF). CF tratou abertamente do envolvimento de sua equipe: “tínhamos só duas pessoas comprometidas com o projeto de cinco componentes da equipe – muito complicado. Eu achei que ia ser mais fácil, mas achei a experiência válida igual, porque isso vai acontecer quando eu estiver em uma empresa”. Alguns não só falaram sobre o envolvimento dos colegas como aproveitaram para avaliar o seu próprio. JU liderava 15 pessoas na empresa em que trabalhava e se achou impotente para lidar com algumas situações de seus colegas no trabalho. “Eles não fizeram coisas que combinamos e eu fiquei sem ação”, disse ele. JT, que tem cargo de gestão na empresa de sua família, afirmou que após a atividade não se acha uma líder tão democrática como

se classificava e o desempenho de sua equipe sentiu isso. “Meu objetivo era envolver todo mundo, mas como de verdade eu não era ‘chefe’ deles, eles não cumpriam, por isso tive que brigar algumas vezes ou fazer a parte deles”. GC falou que mesmo sendo o responsável da equipe percebeu que rapidamente uma liderança informal se formou e que teve que lidar com isso de uma forma assertiva, mas “eu vi que não era a líder ‘eleita’ pela minha equipe e que se eu forçasse iria causar um desgaste”, disse ela. PR falou que somente quando algumas ações deram errado e poderiam comprometer o seu projeto percebeu a responsabilidade de ser líder e “isso mudou toda a minha postura dali pra frente”, acrescentou. Segundo Kuenzer (1986) e Llera (2008), o trabalho real é uma condição para a negociação e construção coletiva do conhecimento.

As trocas ocorridas entre os indivíduos e seus iguais são extremamente relevantes para a aprendizagem (VYGOTSKY, 2000). Contudo, interagir e relacionar-se com as pessoas exige esforço coletivo (PARKER, 1995; MAXIMIANO, 1997; FIORELLI, 2001; CHIAVENATO, 2009), pois expõem diferenças relacionados ao equilíbrio de pontos de vista, à conciliação de diferentes tipos comportamentais e ritmos de aprendizagem, e nisso carece de administração dos conflitos, da motivação, dos níveis de integração, da negociação dos objetivos e resultados comuns, fazendo link entre a interação social e a construção dos discursos e aprendizagem.

4.3 Contribuição da interação social para a aprendizagem

Apesar de muitos estudantes falarem sobre as dificuldades de manter um nível adequado de envolvimento entre os membros da equipe, muitos deles comentaram sobre a diferença percebida em aprender os conteúdos aplicando-os na prática junto aos colegas e o quanto aprenderam com os próprios colegas. “No início, era apenas um trabalho da disciplina que eu nem entendia o que tinha a ver com meu curso a distância, mas depois foi crescendo e se tornando uma experiência de aprendizado: lidar com os colegas, paciência e responsabilidade” (LF), “negociar e tomar decisões” (WS) “e como eu achei complicado negociar com as pessoas”, continuou LF. “Só dividir as tarefas e controlar o que as pessoas faziam, no meu caso que era o líder, para realizar o objetivo, já foi cansativo e gratificante, pois eu aprendi a fazer isso” (JT) (MAXIMIANO, 2000; CHIAVENATO, 2009). “Acho que eu não aprenderia tudo sozinha, porque era muitos nomes [conceitos], mas na nossa equipe dividíamos os conteúdos para que quem tivesse entendido melhor ajudasse os colegas. Acho que assim, todo mundo acabou se ajudando” (CG). “Foi estar em grupo que nos salvou, porque eu mesmo sei mais de números, então, quando tivemos que fazer cálculos eu fiz, e quando tinha que falar eu passava a vez” (WC). Nisso, pode-se perceber a importância que foi dada ao nível de compreensão e de aptidão que cada um tinha no grupo e com a qual pôde contribuir (PALANGANA, 1998).

Essa mesma percepção foi tida por outros. Havia muitos conceitos para estudar na teoria e ainda usar no trabalho prático (FK, CF, JT) (HALLWASS, 2010) e foi mais tranquilo entendê-los trabalhando em equipe e aplicando na ação social (CG, KO, AS) (VYGOTSKY, 1984). Alguns indicaram que isso aconteceu, pois como era tudo feito durante as aulas, tinha o apoio de outros colegas e da professora (GP2, RK, MH, EF) (BRUNER, 1985). “Quando a gente se sentia perdido, e isso aconteceu muito, a gente sabia que tinha a quem recorrer. Tinha sempre um colega que fazia anotações ou prestava mais atenção e estava sabendo como fazer” (KO). “A professora também se virou para nos ensinar, tinha dias que eu achei que era tudo grego e ela repetiu tudo mil vezes pra mim” (WS). Isso remonta o conceito de Vygotsky (1984) e ao mesmo tempo a metáfora de Bruner

(1985), quando salienta a busca por auxílio de alguém mais competente para executar uma função nova, remontando tanto a importância da interação quanto da mediação na aprendizagem.

EF mencionou sua inquietação com as intervenções e sugestões da professora. “Cada vez que a professora dava algum ‘feedback’ para a nossa equipe, a gente entendia o quanto nossas ações eram importantes para as pessoas envolvidas e o quanto era desafiador nos responsabilizarmos por aquilo. ‘Pensem sempre nas pessoas – vocês se comprometeram com elas e agora precisam cumprir’, ela dizia e aquilo ficava dias na minha cabeça”. Outros colegas fizeram comentários similares (RT, AF, CC, DA, RK, IC, LF, CG, EF, MC, TC e PB). KO relembrou o quanto a professora falava sobre “como seria a vida em uma empresa: ‘lá nem tudo vai ser fácil e vocês vão ter que se acostumar a resolver os conflitos e não deixar que eles atrapalhem o objetivo de vocês’ e aquilo me apavorava”, afirmou rindo.

Vygotsky (1984; 1998) falava sobre orientar o comportamento para a aprendizagem e sobre o fato de o homem deparar-se com situações novas durante sua vida e de criar relações com essas situações a partir do significado que essas têm para ele, a fim de desenvolver-se por meio delas. Os estudantes pareciam entender a importância da experiência prática: “Não sei se teria aprendido aquele monte de coisas só com a professora falando” (EM); “eu fiquei bem preocupado quando a professora disse que ia ter prova porque achei que não combinava com a ação social. Pensei ‘o quê?’, mas depois fui fazendo a atividade e me dei conta que não importava a teoria, porque eu estava aprendendo na prática, então eu sabia tudo e a avaliação [prova] no final não assustou tanto quanto eu pensei” (RK). “Eu posso dizer que não aprendi só conceitos, eu aprendi a fazer uma coisa legal e difícil e que as pessoas da nossa área deveriam saber” (AC). WS acrescentou que “achei a proposta da ação estranha no começo, nada a ver, tanto que um dia perguntei para um amigo que faz faculdade em outro lugar se ele tinha feito algo parecido, quando ele disse que não e pediu para saber mais sobre a atividade, e me explicou que era por que achava que na EaD era tudo ‘pelo computador’, eu juro que passei a achar que estava participando de algo diferente do que as pessoas esperavam”

Em relação ao quanto a experiência suscitou motivações e interesses. Duas correntes de opiniões se formaram. “No começo eu só queria terminar o trabalho, estava achando que ia dar problema e eu não queria reprovar e ter que repetir a cadeira; depois eu vi que as discussões eram legais e fui me deixando levar, mas acho que senti mais medo o tempo todo porque a ação social valia bastantes pontos” (LN). Em oposição a essa corrente havia outros. “Eu estava motivada para começar a fazer, na hora me vieram várias ideias, mas algumas eram impossíveis e a professora disse pra não viajar muito porque o que a gente promettesse ia ter que cumprir” (GP2). Outros colegas também apoiaram uma ou outra ideia dessas (AC, RK, GP1, TC, LP, LN). Contudo, acredita-se que uma forma ou outra eles conseguiram integrar-se às atividades, com o meio e com seus grupos, cada qual a seu modo e ritmo (VYGOTSKY, 1998). Alguns estudantes externalizaram que talvez a atividade tenha contribuído mais para seu desenvolvimento pessoal do que para os conteúdos da disciplina, dadas as dificuldades pessoais que eles enfrentaram (RT, DB, MF, MH, RA, TS, WC, PB, RP, LJ). Sobre isso, LJ brincou “mas a senhora não se ofende, não é, professora?”

Sobre os cuidados do trabalho colaborativo, vários estudantes fizeram inferências positivas e negativas. “Eu não consegui me relacionar bem com todos. A gente pensava muito diferente (TC). “Alguns colegas não entendiam nada, não prestavam atenção em nada e depois vinham pedir

ajuda” (DA). “Uns colegas eu tive que praticamente ‘carregar no colo’”, disse MB, fazendo menção a uma ajuda que considerou excessiva. Enquanto isso, outros falaram da importância de trocar ideias e se ajudar. “No meu grupo, fluiu tudo bem. Nem todo mundo entendeu tudo e nós nos ajudamos ou fomos falar com a professora” (CM). “A gente se deu muito bem e acho que isso fez diferença para nós, mas teve grupo que não conseguiu se entender” (FS). “Na minha opinião, acho que estudamos muito mais do que esperávamos porque ler o material e fazer uma prova seria mais fácil” (CC). Essas falas exemplificam alguns tipos de interação que os estudantes tiveram para concluir suas ações e representam várias falas similares (MD, RT, TF, DO, DA, GS, GL, HG). Em se tratando das relações sociais e cultura envolvida no processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 2000), alguns colegas comentaram a respeito das formas de trabalho também. Segundo eles, enquanto alguns colegas anotavam tudo, para outros ir à aula era apenas uma obrigação. Um dos colegas chegou a dizer “o [determinado colega] não tem costume de estudar, ele não tem essa cultura e por isso ele ajuda pouco” (AS). Entende-se nesse sentido que fica claro também a troca e as ajudas que os estudantes deram ou receberam ao longo da realização de seus trabalhos.

Em relação aos aspectos de organização da aprendizagem (VYGOTSKY, 1984), também não houve consenso, surgindo críticas e elogios à proposta em termos de avaliação, apoio da professora e cumprimento dos prazos. WJ disse que queria que o trabalho valesse mais pontos no total da disciplina pois era um trabalho muito grande. Até a metade do semestre essa discussão rendeu. Para ele e sua equipe, “cinco pontos de um total de 20 não eram suficientes”. Contudo, quando os resultados começaram a surgir, eles acharam que estava adequado, pois a chance de não atingirem a pontuação máxima era alta, dado o desempenho nem sempre adequado dos grupos. “Eu reclamei muito para aumentar a nota, mas depois me dei conta que fazer prova era muito mais fácil do que trabalhar em equipe” (WJ). “Eu pedi para a professora rever de a gente fazer prova, porque era muita coisa, foi só no final que eu me dei conta que se a gente sabia na prática, deveria também saber responder algumas perguntas” (TC) (MORAN, 2000). “Eu não gostava quando ia pedir ajuda para a professora para o meu grupo e ela dizia que eu tinha que me posicionar e resolver” (DB) (ZANELLA, 1992). “A professora disse que conseguiria apoio para o nosso grupo e só porque a gente se atrasou em três dias para indicar o que precisávamos, ela não quis ajudar. Fiquei um pouco chateada, muito na verdade, mas acho que entendi o papel dela (MH). “Eu sempre recebi bons conselhos da professora, apesar de ela brigar muito com a gente para a gente se organizar melhor se não isso ia refletir na nossa nota” (RP).

A aprendizagem se coloca em melhores condições quando se respalda nas relações, na socialização, nos apoios e no cuidado. Da mesma forma, as atividades colaborativas, independentemente da corrente pedagógica que se siga, das metodologias ativas ou mais pragmáticas, constroem relações muito mais significativas e profundas do que as realizadas isoladamente (MORAN, 2000).