

2
O TRABALHO DE GRUPO:
COMO TRABALHAR COM OS “DIFERENTES”

Ana Lúcia Amaral

Introdução

“Este aqui é o grupo das crianças difíceis da turma”; “esta é a turma que não vai passar de ano: vieram fracos da outra série e não melhoraram quase nada este ano”; “esta é a melhor aluna da classe: quietinha, bem comportada, realiza com perfeição todas as tarefas que passo para a turma; gostaria de ter mais alunos como ela”; “como outros alunos de meio social mais baixo, ele tem muita dificuldades com abstrações...”.

Quantos comentários como esses temos ouvido ao longo de nossa vida de educador! Quantos de nós não afirmamos, muitas vezes, coisas dessa natureza? Tais afirmações refletem o preconceito social – “como outros alunos de meio social baixo, ele tem dificuldade com abstrações” – e a crença generalizada de que existe uma única maneira de ser inteligente: que os estudantes se posicionam num *continuum* de inteligência, alguns poucos sendo muito inteligentes, a maior parte sendo portadora de uma inteligência

mediana e outros sendo muito pouco inteligentes, estando fadados, de antemão, ao fracasso escolar.

Essa última assunção, explorada em trabalho que se tornou um clássico da pesquisa educacional – “Profecias auto-realizadoras em sala de aula: As expectativas dos professores como determinantes não-intencionais da competência intelectual” (Rosenthal e Jacobson 1991) –, está também ligada ao fato de que as capacidades linguísticas e lógicas constituem o núcleo da maioria dos testes diagnósticos de “inteligência” e são colocadas num pedestal pedagógico em nossas escolas.

Há muitos anos a Psicologia lidou com o conceito de “faculdades mentais”. Essa ideia de inteligências diferenciadas ganhou uma nova roupagem, resultado de novos estudos. Gardner (1995), psicólogo americano, trouxe uma contribuição interessante com a identificação de, pelo menos, sete diferentes inteligências: musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal.

Se levarmos em conta a dosagem em que essas inteligências podem se manifestar, já teremos em mãos material suficiente para afirmar que os estudantes diferem muito uns dos outros. E a inteligência é apenas um entre muitos fatores que podem contribuir para o estabelecimento de diferenças individuais: o ambiente familiar, o nível e a qualidade das experiências vividas, os fatores emocionais, o *background* sociocultural, a história de vida de cada um são alguns fatores que contribuem para determinar diferenças entre crianças, jovens e adultos com os quais trabalhamos na escola.

Eis, portanto, uma conclusão lógica: *crianças/jovens diferem entre si*.

E então, a pergunta natural: *e daí?*

Daí que o péssimo desempenho dos alunos brasileiros em avaliações de âmbito nacional e internacional aponta para a necessidade de atacar os nossos problemas educacionais não somente no nível macro, mas, também, no “chão da fábrica” chamada escola – a sala de aula.

Neste capítulo, a despeito de muitos outros problemas que enfrentam os nossos professores, faremos um “recorte” no universo dos problemas e das possíveis soluções, enfocando *técnicas didáticas* que permitam ao professor ministrar ensino de qualidade a todos os seus alunos, apesar das

diferenças entre eles. Uma das boas técnicas de ensino para trabalhar com turmas heterogêneas é o *Trabalho de Grupo*.

O Trabalho de Grupo: Concepção e origem

O Trabalho de Grupo, não obstante algumas pessoas o confundirem com técnicas conhecidas como Dinâmicas de Grupo, é algo bem diferente. As Dinâmicas de Grupo, muito usadas por psicólogos e terapeutas, têm um fim em si mesmas: são usadas para resolver problemas referentes às relações entre os membros de um grupo.

O Trabalho de Grupo, entretanto, é uma técnica *didática* utilizada com a finalidade de promover a aprendizagem de determinados conteúdos, sejam eles de natureza cognitiva, afetiva ou social. A propósito, um bom Trabalho de Grupo deve procurar contemplar simultaneamente essas diferentes dimensões da aprendizagem.

A técnica aparece no cenário pedagógico no bojo do movimento conhecido como *Escola Nova*, cujos princípios básicos confrontaram os pilares que sustentavam o ensino tradicional: tradição, disciplina, autoridade, controle, recompensa e punição, exposição e memorização. O movimento, que ganhou força na Europa a partir do seu processo de industrialização, ganhou credibilidade com as pesquisas que se desenvolveram no campo da Biologia e da Psicologia, especialmente aquelas referentes ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem. A criança, não mais vista como um adulto em miniatura e sim como um ser qualitativamente diferente e especial, passa a merecer a atenção de médicos, biólogos, psicólogos, educadores. A rigor, passa a ser o centro das atenções da escola, provocando uma mudança de eixo do ensino para a aprendizagem.

De acordo com Warde (1993), George Mead, expoente da filosofia americana, foi à Europa beber nas fontes do movimento que deveria conduzir esse continente à modernidade (segundo Warde, o projeto de modernidade era eminentemente europeu). George Mead e John Dewey, entretanto, foram capazes de criar um projeto que não somente alçou os Estados Unidos à modernidade, mas catapultou o país à condição de líder mundial. John Dewey foi o responsável pelo projeto nacional de educação, *education*

for citizenship (educação para a cidadania), que se destinou, sobretudo, à absorção dos imigrantes europeus como cidadãos americanos.

Embora se tenha afirmado que a educação, nesse período, passou a ser dominada por um certo *psicologismo*, carecendo de um enfoque sociopolítico, vale lembrar que, pelo menos, dois expoentes do movimento também chamado Escola Ativa – John Dewey e Jean Piaget (este muito mais um inspirador de pedagogias do que propriamente um teórico delas) – tinham sim uma preocupação com os aspectos políticos e sociais da educação. Partindo da convicção de que o melhor regime conhecido até então era a democracia, tanto Dewey (1944) quanto Piaget (*apud* Mizukami 1986) entendiam que a escola deveria ser necessariamente democrática, sem o que os estudantes jamais seriam capazes de viver a democracia. Voltaremos a esse ponto um pouco mais tarde.

Nos anos 40 e 50 do século XX, como uma consequência dos avanços na psicologia, prevalece a tendência de organização das classes escolares baseada na “homogeneidade”: submetiam-se as crianças a testes de inteligência, aptidão e prontidão, com base nos quais elas eram distribuídas numa curva normal. Nela se distinguiram pelo menos três grandes grupos: a) o superior, situado à direita da curva, no quartil superior; b) um grupo médio, cuja frequência se distribuía na parte central da curva, englobando o segundo e o terceiro quartis; c) o inferior, situado à esquerda da curva, correspondendo ao primeiro quartil. Com base nessa classificação era feita a enturmação escolar: as turmas dos alunos fortes (com os mais altos escores nos testes), as dos alunos médios, e as dos fracos, estes, de antemão, fadados à repetência escolar.

Como se pode depreender, nesse período as próprias classes já eram organizadas “homogeneamente”.

Qual era, então, a finalidade dos Grupos de Trabalho, surgidos à época como uma alternativa de ensino? Como eram organizados?

Em primeiro lugar, os Grupos de Trabalho atendiam à ideia de aprendizagem ativa: a responsabilidade da aula não se prendia à figura do professor; era antes compartilhada com os alunos que recebiam tarefas para serem realizadas *em grupo*. Era forte a convicção de que a experiência (o *aprender fazendo* de Dewey) e a interação entre os alunos (o interacionismo

de Piaget) eram fatores cruciais para a condução de uma aprendizagem *significativa*.

A experiência – tanto a experiência anterior dos alunos quanto a vivência de situações-problema em sala de aula – era tida como fundamental para a aprendizagem. A interação pressupunha: análise da situação; levantamento de objetivos; discussão de pontos importantes, de alternativas e de decisões a tomar; distribuição de tarefas e cargos (presidência, secretariado e tesouraria de clubes e grêmios educativos); cobranças; aprender a falar e a ouvir; votações; escolhas. O Trabalho de Grupo foi utilizado, então, como uma técnica que proporcionava a vivência de democracia para real compreensão do que fosse o regime democrático: vivenciar democracia para viver numa sociedade democrática. Como as turmas eram previamente organizadas, os grupos – subgrupos de turmas homogêneas – eram também homogêneos.

Em fins dos anos 60, início dos anos 70, um outro movimento se contrapõe frontalmente à “predestinação” imposta pelos testes de inteligência e prontidão. Benjamin Bloom, um dos expoentes do movimento conhecido como *Tecnicismo*, argumenta que – diferentemente da inteligência, da cor, da estatura, do peso – a aprendizagem não é um atributo, mas um processo que deve ser desenvolvido via trabalho escolar. É responsabilidade do professor, diversificando a metodologia e respeitando os diferentes ritmos, conduzir todos os alunos à aquisição dos “mínimos necessários”, nas diferentes etapas do aprendizado escolar. A curva normal ou “curva de Gauss”, que balizara o momento anterior, cede lugar à “curva de Bloom”, “inclinada para a direita”, onde todos (ou quase todos) os alunos deveriam se localizar, ao final da aprendizagem, ou seja, todos teriam alcançado os “padrões mínimos” de aprendizagem (Bloom; Hastings e Madaus 1971).

Ao tomar corpo essa concepção de aprendizagem como um processo individualizado, a ideia de “coletivo” dá lugar à individualização do ensino: as técnicas coletivas são substituídas por “módulos de ensino” e “instruções programadas”, caminhos que cada estudante percorre sozinho, respeitando o seu próprio ritmo de aprendizagem, monitorado por um processo de avaliação diagnóstica, contínua, formativa e somativa, respaldado pela teoria do “condicionamento operante” de Skinner. Nesse cenário, o Trabalho de

Grupo é colocado no limbo, de onde irá ressurgir num outro momento, o da prevalência da chamada *Pedagogia Crítica*.

A Pedagogia Crítica ou Sociocultural, tomada hegemônica nos anos 80, nos textos da Academia, tem por base preceitos marxianos e pretende fazer da educação um caminho para a “transformação social”, ou seja, uma mudança em direção ao regime socialista. Muitos foram os teóricos dessa linha, entre eles Paulo Freire e Demerval Saviani, e muitas foram, também, as alternativas apontadas. Mas havia em comum entre elas a educação como canal de contribuição para a transformação social.

Um outro ponto em comum entre as “variações sobre esse mesmo tema” foi a ideia de educação como processo de construção “coletiva”. Nessa perspectiva, a ideia do “grupo” é retomada, e a técnica do Trabalho de Grupo, resgatada do limbo em que se encontrava desde a implantação da pedagogia tecnicista. Entretanto, é importante frisar que, embora resgatada, essa técnica foi absolutamente ressignificada: aqui, não mais como o exercício liberal da democracia, mas como trabalho coletivo levado a cabo com o propósito de formação de uma *consciência de classe*. A opção pelos oprimidos pressupunha uma pedagogia *libertadora*, que só seria levada a bom termo no exercício da consciência de classe e das reivindicações sociais. O Trabalho de Grupo é revestido, então, de uma outra roupagem, mais “politicizada”, no sentido em que o entendem os educadores “críticos”: uma ferramenta a ser usada na formação da consciência social.

Trabalho de Grupo hoje: Uma técnica em debate ou uma técnica a serviço das diferenças?

Pela própria natureza da escola pública, o trabalho pedagógico ali desenvolvido hoje é realizado com turmas heterogêneas. A homogeneização de turmas é um conceito que se foi desmitificando ao longo das últimas décadas, ou seja, a possibilidade de homogeneização foi-se revelando muito mais um mito do que uma possibilidade. Como vimos anteriormente, a heterogeneidade das turmas é um fato que se deve não somente às diferenças intelectuais. Ela se deve à diferenciação socioeconômica, à constituição e ao modo de vida da família, aos valores compartilhados, às crenças, às diferentes maneiras de educar, de interpretar e acatar as normas sociais.

Isso nos reporta à controvertida questão das “diferenças”. Alunos são, sim, *diferentes* entre si, e para lidar com os *diferentes* é interessante nos valermos da experiência trazida pela *Pedagogia das diferenças*, divulgada entre nós pela obra de Perrenoud (2000) e interpretada por André (1999). A maneira como tratamos os *diferentes* pode levar a resultados desejáveis e indesejáveis: podemos favorecer os favorecidos, desfavorecer os desfavorecidos, ou, como seria desejável, *favorecer os desfavorecidos*.

Optar pela *Pedagogia das diferenças* não significa optar pelo ensino *individualizado*, tal como o descrevemos no *Tecnicismo*. Embora algumas vezes o atendimento individualizado se faça necessário, realmente imprescindível é o *acompanhamento individualizado*. Portanto, estamos falando de *avaliação formativa*.

Uma vez identificadas as dificuldades individuais, uma ótima estratégia de ensino é a formação de Grupos de Trabalho ou o nosso conhecido Trabalho de Grupo, com grupos que podem ser homogêneos ou heterogêneos.

Há muita controvérsia e muita pesquisa sobre as vantagens e desvantagens de uma forma ou outra.

As pesquisas que favorecem a formação de grupos homogêneos indicam como *vantagens*:

- permitir aos alunos progredir de acordo com suas habilidades;
- tornar possível uma adaptação da técnica de instrução às necessidades específicas de um grupo;
- reduzir o fracasso vivenciado pelos membros do grupo;
- ajudar a manter o interesse e o incentivo, porque os alunos mais brilhantes não se aborrecem com a participação dos alunos mais lentos;
- permitir maior participação dos estudantes mais lentos, uma vez que não são eclipsados pelos mais brilhantes;
- tornar possível a instrução individual para pequenos grupos mais lentos.

1. Listagem adaptada de Turney por Robert Slavin, em 1993.

São citados como *desvantagens* o fato de muitos estudantes mais lentos necessitarem da presença de estudantes mais hábeis para estimulá-los e encorajá-los, e o fato de os estudantes separados em grupos tidos como mais fracos poderem vir a ser estigmatizados.

Essa lista foi organizada por Turner em 1931, e Robert Slavin, já em 1993, nos fala de sua atualidade, na medida em que as discussões acadêmicas e mesmo as Associações de Pais e Mestres (*Parents and Teachers Association – PTAs*) trazem à baila os mesmos argumentos (Slavin 1993).

Há 70 e poucos anos, os estudantes diferiam entre si. Eles continuam diferindo e os educadores ainda não sabem como agir em face dessas diferenças.

Houve progressos? Sim, houve progressos, realizaram-se novas pesquisas. Os resultados parecem favorecer o trabalho com grupos heterogêneos (Tudge 1990) e até mesmo com grupos multietários, com o sistema de *tutoria* (Viadero 1996), mas muitos professores e pais ainda se mantêm céticos a respeito.

A questão é que pais e professores acreditam que os alunos menos dotados se beneficiam do trabalho com os alunos mais bem dotados, mas que a recíproca não é verdadeira. Essa é uma interpretação errônea, visto que a interação é um importante e positivo fator na aprendizagem. A troca de experiências é altamente benéfica para ambos; a comunicação enriquece sobremaneira a qualidade da aprendizagem. Ao organizar suas ideias para explicar o que já aprendeu ao colega menos dotado, o aluno bem dotado se beneficia enormemente, clarificando essas ideias para si mesmo, buscando exemplos e situações que tornem mais vívidas as noções que pretende esclarecer.

Há professores que acham muito penoso o trabalho com grupos heterogêneos, pois os obriga a estar atentos ao desenvolvimento de alunos em diferentes estágios de aprendizagem, “misturados entre si”. E se apavoram com a possibilidade de permitir que os alunos mais fortes ajudem e ensinem os alunos mais fracos, por acreditarem que esses alunos esbarrarão num telhado de vidro além do qual não conseguirão aprender mais nada (Viadero 1996). Isso sem falar nos pais de alunos mais jovens que entendem que seus filhos se sentirão ameaçados pelas habilidades e pelos comportamentos dos alunos mais adiantados.

No entanto, Lilian Katz, professora da Universidade de Illinois, em Urbana (Estados Unidos), argumenta que, em grupos ou classes heterogêneas, há menos competitividade e mais cooperação (*apud* Viadero 1996).

Um dos grandes defensores da organização de classes e grupos heterogêneos é Henry Levin (Levin e Hopfenberg 1993), cujo projeto, *Accelerated Schools*, levado a cabo na Universidade de Stanford, na Califórnia, e dirigido a crianças em *situação de risco*, partia do pressuposto de que “todo mundo é bom em alguma coisa”, o que levou a uma concepção de currículo diversificado, amplo, que permitisse o aparecimento de habilidades outras que não apenas as linguísticas e as matemáticas, ambas supervalorizadas nas escolas tradicionais. Em seu projeto, disseminado em inúmeros estados americanos, Levin se preocupou especialmente em levantar a autoestima de todos os alunos, criando as condições para uma escola que promovesse *educação de qualidade para todos*, com o *envolvimento de todos* (representação de todos os segmentos da comunidade escolar: diretor, professores, especialistas, funcionários, pais e alunos, na construção da proposta pedagógica da escola).

Em lugar de um ensino “compensatório” para os alunos fracos, a proposta é de um currículo enriquecido e significativo para todos os alunos, explorando sempre os “pontos fortes” de cada um e de todos. Inspirado nos trabalhos de Bandura (1969), Levin reafirma a necessidade de que os professores trabalhem sempre no sentido de elevar a autoestima dos alunos. Alunos com baixo nível de autoestima sentem-se rejeitados e tornam-se incapazes de se saírem bem nas tarefas escolares. Ao contrário, um bom nível de autoestima estimula a participação, imprime confiança nos alunos, tornando o seu trabalho mais rico e produtivo.

Os estudos de Vygotsky (*apud* Tudge 1990) também trouxeram uma importante contribuição ao tema, com o estabelecimento da *zona de desenvolvimento proximal*: a distância entre o nível de desenvolvimento real (usualmente medido por testes psicológicos e associado à capacidade de solução de problemas de maneira independente) e o nível de desenvolvimento potencial, isto é, a capacidade de resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou de colegas mais experientes. Fica, portanto, destacado o papel desempenhado por professores e colegas mais adiantados na condução dos alunos mais “verdes” nos níveis mais complexos de aprendizagem.

O trabalho com grupos heterogêneos

Não existe uma “receita” para o trabalho com grupos diversificados. Existem algumas experiências, algumas “pistas”, algumas teorias, algumas práticas que, uma vez conhecidas, podem servir de referência para uma prática pedagógica bem-sucedida com grupos heterogêneos.

A aprendizagem dinâmica de Henry Levin

Henry Levin (Levin e Hopfenberg 1993), a quem já nos referimos anteriormente, considera como um dos requisitos indispensáveis à condução de um Trabalho de Grupo a *aprendizagem dinâmica* (ou “aprendizagem poderosa”, em suas palavras).

Aprendizagem dinâmica é toda aprendizagem significativa, envolvente, que responde a uma ou mais necessidades dos alunos e que se desenvolve a partir de um problema concreto, ou mesmo teórico, mas *real*.

As situações em que se desenvolve tal tipo de aprendizagem exigem, de modo geral, o concurso de diferentes campos de conhecimento, ou seja, assumem um caráter *interdisciplinar*.

Para a solução do problema proposto, torna-se necessário o conhecimento da língua materna, da matemática, dos estudos sociais, das ciências da natureza. Inúmeras vezes conta-se com o concurso da educação física, da música, das artes plásticas.

Segundo Levin, a aprendizagem dinâmica se baseia numa perspectiva socioconstrutivista, na qual se criam as condições para que as crianças possam construir a sua própria compreensão das ideias, seja em domínios acadêmicos, seja sobre as instituições sociais, as relações humanas, as emoções.

Está baseada no estabelecimento de conexões entre interesses, cultura e experiências das crianças e suas múltiplas habilidades, num ambiente que requisite ativa participação por parte delas (Levin e Hopfenberg 1993). Atividades típicas incluem investigação, exploração, levantamento e teste de hipóteses, expressão artística, discussão, debates, busca e interpretação de conhecimentos, e projetos que integrem muitas dessas atividades e as matérias tradicionais, em um trabalho cuidadosamente planejado.

A aprendizagem dinâmica se apoia nos pontos fortes de todos os alunos (e até mesmo dos membros da comunidade), envolvendo-os em atividades intrinsecamente desafiadoras, que requerem tanto o esforço individual quanto o trabalho coletivo. Todos os alunos se envolvem profundamente e cada um traz o fruto de suas contribuições, obviamente cooperando para explorar as suas habilidades mais notáveis.

Uma das características da aprendizagem dinâmica é a alegria de que se reveste: as crianças aprendem coisas importantes de maneira agradável, divertida, fazendo com que as experiências vividas permaneçam indelevelmente em sua memória.

O trabalho com grupos diversificados e a aprendizagem cooperativa

Cohen (1994a, p. 1) define o Trabalho de Grupo como “alunos trabalhando juntos num grupo pequeno o bastante para que todos possam participar de uma tarefa que foi claramente especificada”. Os estudantes deverão levar a cabo sua tarefa *sem supervisão direta e imediata do professor*.

O Trabalho de Grupo no sentido em que é tomado aqui distingue-se do chamado “Grupo de Habilidades” em que o professor divide a turma em grupos de acordo com critérios acadêmicos, de modo que ele possa trabalhar com um grupo mais homogêneo. Distingue-se também dos pequenos grupos que os professores organizam para instrução intensiva, com o propósito de sanar dificuldades comuns (por exemplo, trabalhar com alunos com dificuldades ortográficas, dificuldades de interpretação de textos, problemas na resolução de equações etc.).

Aqui, neste caso, estamos falando de pequenos grupos heterogêneos que são formados na sala de aula para a solução de tarefas propostas, com clara *delegação de autoridade*.

A delegação de autoridade é um ponto-chave do Trabalho de Grupo. Significa que os alunos ficarão responsáveis por partes específicas do trabalho – eles estarão livres para cumprir a tarefa da maneira que acharem melhor, mas deverão ter o produto final avaliado pelo professor. O processo é conduzido pelos próprios alunos e cabe aos mais aptos auxiliar aqueles com

maiores dificuldades. Cohen (1994a) levanta dois pontos muito importantes nesse tipo de trabalho:

1. *Delegar responsabilidade* não significa perder o controle do processo de aprendizagem: o professor mantém o controle por meio da apreciação do trabalho final. Grande número de professores tende a exercer a supervisão direta dos trabalhos. Esse tipo de professor acaba por dizer aos alunos qual é a sua tarefa e *como fazê-la*. Ele monitora os alunos de perto, visando prevenir que incorram em erros, e acaba por corrigi-los imediatamente.

Se o professor é o encarregado, ele falará muito mais do que os alunos. Ao perceberem que o professor desempenha o papel de supervisor, os alunos irão se dirigir não uns aos outros, mas a ele, como uma figura de autoridade que está a lhes observar a *performance*. Os membros do grupo vão querer saber o que o professor quer que eles digam, o que quer que façam, e estarão, sobretudo, interessados em descobrir o que o mestre pensa de seu desempenho.

2. Um segundo ponto-chave nesse trabalho com grupos diversificados é que *os alunos devem depender uns dos outros*, de alguma maneira, *para completar a tarefa*: eles não podem fazer tudo sozinhos. Aos alunos são delegadas algumas das funções normais do professor: sugerindo o que os outros alunos devem fazer, ouvindo o que os outros estão dizendo e decidindo como fazer o trabalho dentro do tempo e da limitação de recursos estabelecidos pelo instrutor.

Os alunos devem se comunicar entre si e isso supõe fazer perguntas, explicar, dar sugestões, criticar, ouvir, concordar, discordar ou tomar decisões juntos. A interação também pode ser não verbal: apontar, mostrar como se faz, balançar a cabeça, franzir o cenho, sorrir, rir...

Como os grupos são avaliados em conjunto, o sucesso do grupo depende do sucesso de cada um no desempenho de suas tarefas: os alunos passam a se preocupar com o bom desempenho de todos. O “espírito de grupo” toma conta dos membros: se algum aluno se mostra “desligado”, possivelmente é porque não entendeu bem qual era a sua tarefa.

Por que grupos diversificados? Por que aprendizagem cooperativa?

Vimos anteriormente que as pesquisas têm mostrado que o trabalho com grupos diversificados vem levando a maiores ganhos do que o trabalho com grupos supostamente homogêneos. Alunos fortes e fracos se beneficiam do processo de *interação* (Cohen 1994b). Tudo leva a crer que o grupo é, de alguma maneira, maior do que a soma de suas partes. Quando trabalha com um problema que não tem uma resposta óbvia ou um padrão único de solução, o grupo pode ser mais eficiente do que qualquer membro individual.

Por muitos anos consultores e educadores têm usado as demonstrações desenvolvidas por Jay Hall (1971) para ensinar a simples lição de que grupos são superiores a indivíduos na solução de problemas criativos. Hall usa tarefas envolvendo problemas de sobrevivência para um grupo hipotético. Uma das atividades, por exemplo, é chamada “Perdidos na Lua”: o grupo deve se organizar com os *insights* criativos e o conhecimento dos membros individuais, de modo que classifique, por ordem de importância, objetos para a sobrevivência do grupo. Nessas demonstrações, o rendimento do grupo, na tarefa, é superior ao de qualquer indivíduo do grupo. (Cohen 1994a, p. 13; tradução nossa)

Uma das sérias críticas que se fazem aos currículos atuais refere-se à sua falha em prover experiências problematizadoras que exijam soluções criativas. A resolução dos problemas enfrentados hoje por adultos no trabalho e na vida social requer a imaginação e a criatividade; entretanto, poucas pessoas têm habilidades nessa área. Os currículos brasileiros, por exemplo, salvo raras exceções, acabam exigindo muita memorização e pouca criatividade.

Um dos grandes suportes teóricos da pesquisa desenvolvida por Cohen relaciona-se à questão do *status no grupo*, que, entre alunos, pode ser definido pela competência atlética, pela beleza ou pela popularidade. Alunos com baixo *status* tendem a participar menos em sala de aula (alunos novatos, alunos de baixo nível socioeconômico, de raça diferente, alunos infradotados academicamente...).

A atitude de proporcionar a todos os alunos a oportunidade de se sobressair, dissolvendo preconceitos sobre grupos de baixo *status*, deve levar em conta: a) a atribuição de tarefas que exijam diferentes tipos de habilidade – daí a necessidade de um currículo amplo e diversificado, contemplando diferentes áreas de saber e cultura; b) a atribuição de papéis que são mudados a cada tarefa, permitindo que cada estudante desempenhe diferente papel a cada trabalho.

Eis alguns dos papéis que os alunos podem desempenhar nos grupos de trabalho, revisados com base em Cohen (1994a):

- *coordenador* – é o encarregado de dar ajuda a todos que dela necessitem para o desempenho das tarefas; fica responsável por tentar encontrar as respostas no grupo – o professor só é consultado quando ninguém no grupo puder ajudar;
- *encarregado do material* – é o responsável por colocar todos os materiais necessários nas mesas de trabalho. Quando o material é bem organizado, cartões com instruções (ou gravuras, caso as crianças ainda não leiam) dirão às crianças que materiais serão usados nas tarefas e onde se encontram;
- *auxiliar de coordenação* – certifica-se de que todos terminaram e preencheram as folhas das tarefas (os produtos), respondendo a todas as questões;
- *reorganizador do ambiente* – fica incumbido de guardar todo o material utilizado e limpar a mesa de trabalho, se necessário;
- *responsável pela segurança* – em tarefas envolvendo fogo ou objetos cortantes, deve zelar pela segurança dos colegas e notificar o professor de potenciais situações de perigo;
- *relator* – é responsável pelo relato das experiências, dizendo o que o grupo descobriu ou aprendeu, na sessão de relatos que fecha os trabalhos, acompanhada da autoavaliação de cada grupo e da avaliação do professor.

Esses são alguns dos papéis que os alunos podem desempenhar, mas os professores podem trabalhar com menos papéis e/ou pensar em outros. O importante é que todos os estudantes tenham a oportunidade de desempenhar

todos os papéis estabelecidos, num sistema de rodízio. Um quadro colocado na sala, com os papéis e os nomes dos alunos em cartões móveis, facilita esse trabalho. Se tal não acontece, os alunos tendem a entregar os papéis a quem os desempenha melhor, e o propósito desse tipo de Trabalho de Grupo é proporcionar a cada um e a todos a oportunidade de desenvolvimento de diferentes habilidades, além de eliminar possíveis preconceitos. Quanto ao número de alunos em cada grupo, cinco é um bom número, podendo chegar a seis.

Em relação aos conteúdos trabalhados, os grupos funcionam muito bem resolvendo problemas de solução complexa, de matemática ou ciências, por exemplo: situações envolvendo dinheiro (banco, supermercado etc.) são alguns bons temas. Em ciências, experimentos de toda ordem.

É muito bom quando os professores dispõem de materiais adequados a cada tarefa, com cartelas contendo as instruções detalhadas. Todo o material pode ser guardado em sacos etiquetados, e cada grupo trabalha com uma tarefa diferente, de modo que se possa ter um único *kit* para cada tarefa. Por exemplo, quando se trabalha com *medidas*, um grupo pode trabalhar com unidades de peso, enquanto outros trabalham com medidas de comprimento, outros ainda com a medida de líquidos etc. Numa próxima aula, o grupo permanece o mesmo, mas as tarefas e os papéis são trocados.

O trabalho com grupos diversificados pode ser desenvolvido com alunos de diferentes idades: a complexidade das tarefas é que vai mudar, uma vez que estas são determinadas pelos conteúdos que deverão ser trabalhados e os objetivos a serem alcançados. Por exemplo, ao trabalhar as ciências da natureza com alunos mais novos, pequenos *kits* poderão ser utilizados na própria sala de aula; já com alunos de séries ou ciclos mais avançados, os grupos poderão trabalhar no próprio laboratório da escola, buscando soluções para problemas mais complexos, com uso de materiais mais sofisticados.

O trabalho com grupos (supostamente) homogêneos

Seria o trabalho com grupos *diversificados* aconselhado *sempre*?

Slavin (1993) acredita que há situações em que as diferenças de níveis de aprendizagem têm de ser levadas em conta, como, por exemplo, aquelas

em que os pré-requisitos são realmente indispensáveis (por exemplo, uma aula sobre a divisão longa quando alguns alunos já sabem subtrair e outros necessitam de uma revisão sobre a subtração).

Suponhamos que o professor tenha em mãos os resultados de um teste de desempenho em língua portuguesa, que acusaram a presença de quatro níveis de desempenho em sua classe, sendo o nível I o de pior resultado e o nível IV o de melhores desempenhos.

Para trabalhar as dificuldades específicas de cada grupo, ele pode criar tarefas também específicas, de acordo com as dificuldades de cada grupo, separando a classe em quatro grupos:

Grupo A Nível I	Grupo B Nível II	Grupo C Nível III	Grupo D Nível IV
--------------------	---------------------	----------------------	---------------------

Isso vai requerer do professor a habilidade de criar as situações e os materiais adequados a cada grupo e a capacidade de monitorar cada um dos quatro grupos. O trabalho costuma dar bons resultados.

O mesmo esquema pode ser usado para trabalhar dificuldades em diferentes disciplinas ou áreas de disciplinas. Por exemplo:

Grupo A Dificuldades de leitura	Grupo B Dificuldades de ortografia	Grupo C Dificuldades na produção de textos
------------------------------------	---------------------------------------	---

Também aí se espera que o professor tenha a sensibilidade para detectar o tipo de problema e a habilidade de selecionar situações e materiais adequados à superação das dificuldades identificadas. O monitoramento de cada grupo fica a cargo do professor.

Entretanto, há ocasiões em que as diferenças de níveis de aprendizagem não importam. Uma extensa gama de alunos pode, por exemplo, assistir a um filme ou a uma peça e discuti-los inteligentemente, com alguns alunos se aprofundando mais, mas todos se beneficiando da experiência – do filme ou da peça e da discussão (Slavin 1993).

Retomando o exemplo dos quatro grupos identificados no teste de desempenho em língua portuguesa, pode-se optar por um trabalho com grupos diversificados, resultantes da fusão de dois ou mais grupos. Por exemplo:

Opção A Grupo 1: Nível I + Nível II Grupo 2: Nível III + Nível IV	Opção B Grupo 1: Nível I Grupo 2: Nível II + Nível III + Nível IV
---	---

Talvez a *Opção B* possa ser a mais adequada para atividades de língua portuguesa, por exemplo, dado que o professor pode atribuir atividades mais independentes ao Grupo 2 (teoricamente o mais heterogêneo), enquanto se dedica ao atendimento mais cuidadoso do grupo com maior dificuldade de leitura e interpretação (ou alunos que ainda não leem).

O Grupo 2 trabalharia independentemente, sob a coordenação de um *monitor* (escolhido entre aqueles que têm melhor desempenho naquela área). É o chamado *sistema de monitoria*, que não dispensa a supervisão geral do professor.

Fica sob a responsabilidade do professor a preparação do material a ser usado de maneira autônoma pelos grupos. Isso pressupõe a preparação prévia, pelo professor, de materiais de leitura, de interpretação de textos, de fichas de atividades, de uso de materiais didáticos já consagrados etc. Esse trabalho pode ser levado a cabo cooperativamente pelos professores da mesma série (ou ciclo) ou da mesma disciplina.

A título de conclusão

O Trabalho de Grupo é uma técnica que pode ser usada isoladamente ou pode estar a serviço de outras técnicas de natureza mais abrangente, como, por exemplo, os Projetos de Ação Didática (ver texto da professora Ilma Vêiga, neste livro).

Neste capítulo, os exemplos se voltaram mais especificamente para a prática pedagógica no Ensino Fundamental. Isso não significa que as

sugestões aqui apresentadas não possam ser adaptadas para o ensino médio e/ou superior. O que muda, na verdade, é a complexidade dos conteúdos e das tarefas solicitadas. O Trabalho de Grupo é uma técnica que produz excelentes resultados em qualquer disciplina e/ou qualquer nível de ensino.

No Ensino Médio ou Superior, ele pode se inserir como uma das técnicas utilizadas em Projetos de Ação Didática ou ser utilizado como uma técnica de ensino entre outras. Nos cursos de Licenciatura, na disciplina "didática", fiz uso do Trabalho de Grupo para estudo de temas enriquecedores e atuais: Pedagogia das Diferenças, Método de Projetos, Avaliação, Interdisciplinaridade, entre outros. Os alunos formavam os grupos com base nos temas escolhidos por eles: uma bibliografia básica era-lhes fornecida e um tempo para estudo dos temas e início da apresentação dos trabalhos era-lhes oferecido. Um dia na semana era destinado às aulas regulares e o outro à apresentação dos trabalhos.

O importante mesmo é que o trabalho seja bem planejado, bem orientado e bem avaliado, e que seus objetivos fiquem bem claros para os participantes.

Neste texto, discorremos sobre a possibilidade de formação de grupos heterogêneos ou homogêneos. Entretanto, dado que a formação de grupos homogêneos (considerando-se níveis de aprendizagem ou habilidades) carrega a possibilidade de estigmatização e/ou baixas expectativas, assim como de experiências pobres para os alunos menos brilhantes; e que os erros na composição de grupos podem gerar consequências em longo prazo – porque essa composição pode se calcar em preconceitos ou *bias*es (vieses), que pesam contra normas democráticas e igualitárias –, seria interessante que a escola pública estivesse apta a trabalhar com classes/grupos heterogêneos, mantendo-se democrática e promotora da equidade e da inclusão escolar e social.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. (org.) (1999). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus.

- BANDURA, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.
- BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T. e MADAUS, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. Nova York: McGraw-Hill.
- COHEN, E.G. (1994a). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Nova York: Teachers College/Columbia University.
- (1994b). "Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups". *Review of Educational Research*, vol. 64, n° 1, pp. 1-35.
- DEWEY, J. (1944). *Democracy and education*. Nova York: The Free Press.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- LEVIN, H. e HOPFENBERG, W. (1993). *The accelerated schools. Resource guide*. São Francisco: Jossey-Bass Inc.
- MIZUKAMI, M.G.N. (1986). *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- PERRENOUD, Ph. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L. (1991). "Profecias auto-realizadoras em sala de aula: As expectativas dos professores como determinantes não-intencionais da competência intelectual". In: PATTO, M.H.S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, pp. 258-295.
- SLAVIN, Robert (1993). "Student differ: So what?". *Educational Researcher*, vol. 22, n° 9, dez., pp. 13-14.
- TUDGE, J. (1990). "Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: Implicações para a prática em sala de aula". In: MOLL, L.C. *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed.
- VIADERO, D. (1996). "Mixed blessings". *Education Week*, 8 de maio, pp. 31-33.
- WARDE, M.J. (1993). "História e modernidade ou De como tudo parece em construção e já é ruína". *Cadernos ANPEd*, n° 4. 15ª Reunião Anual da Anped. Conferências, set., pp. 37-64.