

Aprendizado Cooperativo na Sala de Aula de Teologia

Cheguei ao aprendizado cooperativo do mesmo modo que C. S. Lewis chegou à fé: um rebelde há muito perdido, “trazido esperneando [contra os aguilhões], lutando [contra uma opinião melhor], ressentido [da inevitabilidade] e espreitando em toda direção para uma oportunidade de escapar”.¹ Mas a verdade conquistou,² e agora, uma vez um verdadeiro crente, sempre um evangelista.

Uma vez que fui convencido do valor do aprendizado cooperativo, meu entusiasmo logo infectou as salas de aula do Seminário Teológico Adventista do Sétimo Dia do México, onde me pus a praticar a nova técnica, fazendo modificações onde necessário. As matérias que ensinei iam desde “Estudos no Pentateuco” até a “Literatura de Salmos e Sabedoria”, “Arqueologia Bíblica” e “Hebraico Clássico”, matérias que penso poderem ser aprendidas melhor mediante aprendizado cooperativo.³

Um Argumento São

Mas o que significa aprendizado? Certamente mais do que adquirir informação, ou as fontes de dados seriam nossos melhores mestres. Nenhum professor digno de seu sal se contenta em transmitir informação. A vida é mais do que dados, e o bom ensino precisa preparar mentes e almas para a vida. Nesse respeito o aprendizado cooperativo provê um modo de celebrar o dito bíblico,

“somos membros uns dos outros” (Efésios 4:25).⁴

Contudo, a despeito de todas suas vantagens, o aprendizado cooperativo não é diferente de outras técnicas inovativas de sala de aula. Todas são limitadas pela exigência de espaço circunscrito e a presença de um professor. Os exercícios acadêmicos ligam-se à vida real unicamente quando os professores guiam e inspiram os estudantes a resolver problemas por conta própria. Isto reflete o Grande Mestre que aliava instrução pessoal com tarefas de equipe envolvendo trabalho prático (ver Lucas 10:1). “O

alvo”, segundo Clark Bouton e Beryl Rice, “é que os grupos adquiram a habilidade para desenvolver seus próprios planos de estudo, usando o professor como recurso e consultor”.⁵ É assim que ensino. Em vez de descrever abordagens comuns para trabalho de equipe nas classes, este artigo sugere modos como os estudantes podem trabalhar como uma unidade, sem supervisão externa, para completar um projeto de pesquisa.

Um Contexto Positivo

Baseado em minha experiência de ensino desde o primeiro grau até os níveis pós-graduação, em muitas matérias diferentes e em diferentes países, concluí que a sala de aula de teologia no México oferece um contexto positivo para aprendizado cooperativo por causa da combinação de dois fatores: (1) as pessoas que ocupam estas salas e (2) o que acontece quando saem.

Quem vem para o Seminário?

O chamado ao ministério é uma experiência altamente individual, que pode levar a conflitos de personalidade entre ministros do evangelho. Isso não é necessariamente uma questão de orgulho humano. Considere a confrontação clássica entre Barnabé e Paulo acerca de João Marcos (Atos 15:36-39). Em vez de uma exibição de intolerância e presunção, este conflito revela um comprometimento

Lael Caesar

com princípios como é percebido individualmente.

Por causa da combinação de fortes traços de personalidade e dedicação à missão, estudantes ministeriais frequentemente carecem de instrução sobre os benefícios e técnicas de trabalho em equipe.

Que acontece quando saem?

Como obreiros em muitas áreas onde a igreja está crescendo rapidamente, graduados do seminário mexicano enfrentam desafios que assustam a todos exceto os mais valentes. As condições que enfrentam favorecem um comportamento bastante independente e requerem motivação própria. Grandes distâncias os separam de outros pastores e da administração central. A comunicação com outros obreiros será às vezes impossível. Sem dúvida, os administradores nesta área têm planos bem feitos. Mas o êxito destes planos sempre dependerá, humanamente falando, dos obreiros no campo. Precisam ter o treino — tão cedo e tanto quanto possível — para desencorajá-los de considerar os que fazem os planos e estratégias como afastados demais das realidades locais para saber o que é preciso ou se é aplicável. Precisam comprometer-se a trabalhar juntos porque crêem no valor do trabalho de equipe.

Por estas razões, acompanho minha prática de sala de aula com “pregações” sobre a importância do trabalho de equipe para os alvos a longo prazo de meus alunos. Ênfase particularmente a

necessidade de cooperação em situações da vida real, não apenas num espaço controlado. Embora o processo não tenha sido isento de dor e de erro, tenho visto isso tornar-se gratificante à maioria se não a todas minhas classes.

Que Tenho Tentado

Meu trabalho no aprendizado cooperativo pode ser dividido em duas partes de peso aparentemente desigual: (1) seleção de equipe e (2) designação de projeto mediante avaliação.

Selecionando Equipes

A primeira tarefa pode parecer muito menos importante que a designação de tarefa, conclusão e avaliação, porém tem de vir primeiro e na prática me ensinou bem mais. Um bom começo vai longe para garantir uma boa conclusão. Incluí algumas de minhas falhas e aperfeiçoamentos na esperança de que possam ser úteis para outros.

No começo do semestre anuncio aos estudantes que algumas tarefas vão requerer trabalho de equipe. (Esta informação é também incluída no esboço do curso e nos horários de aulas.) Descobrir que os membros de uma mesma equipe sempre recebem a mesma nota é uma fonte potencial de aborrecimento para os estudantes, de modo que isso me proporciona tempo para tratar de várias questões e objeções.

Antes de eu compreender a importância de esperar para formar equipes, os estudantes que se matriculavam tarde criavam problemas. Alguns retardatários eram agrupados com

atraso. Outros nem eram colocados nos grupos. Isto me deixava num dilema para decidir como atribuir-lhes nota.

Os retardatários enfrentavam resistência dos grupos que já tinham começado a trabalhar juntos e sentiam-se prejudicados pelos retardatários que recebiam o mesmo crédito que aqueles “que suportaram a fadiga e o calor do dia” (Mateus 20:12). Isso foi um problema particularmente com o Modelo A (ver quadro comparativo no final do artigo), visto que os membros da equipe tinham a tendência de se reunir, dividir a tarefa em partes de acordo com o número de membros e depois trabalhar independentemente. Conseqüentemente, se eu descobria pessoas não classificadas tarde no semestre e os incluía na última equipe a relatar, eles amiúde tinham muito pouco que fazer. Designar as equipes depois de algumas aulas melhorou o Modelo A, mas a mudança para o Modelo B deu melhor resultado. (Mais a esse respeito mais adiante.)

Um terceiro benefício de esperar para designar as equipes é permitir que os estudantes se conheçam. Bounton e Rice observam que leva tempo para desenvolver uma equipe coesa e eficaz.⁶ Mais fundamental ainda, leva tempo para os estudantes aceitarem o conceito de equipe. A idéia parece a muitos indivíduos como uma ameaça à sua privacidade, horários e nota final. O tempo e a interação satisfatória reduzirão a resistência nestas áreas críticas.

Quarto, para aqueles que (como eu) não conseguem lembrar nomes, o tempo proporciona oportunidade para conhecer os membros da classe individualmente. Estabelecer um clima positivo dentro da classe como um todo contribui muito ao *esprit de corps* entre os subgrupos mais tarde. Afinal, uns poucos dias de espera não constituem um problema.

Quando os estudantes questionam minha relutância em dar rédeas soltas imediatamente a suas energias investigativas, explico que algumas preleções vão familiarizá-los melhor com a matéria e vão prepará-los para investigar mais inteligentemente.

Selecionando Capitães

De início eu entretinha graves dúvidas quanto à autocracia, como ilustrada pelo caráter arbitrário do Modelo B. Porém, “o agrupamento aleatório é talvez o modo mais fácil e efetivo para designar estudantes a grupos”.⁷ Assim agora eu determino de modo aleatório a

composição e liderança da equipe. Meus estudantes não mais escolhem o membro mais popular do grupo como líder, nem nomeiam caprichosamente o candidato mais relutante. Entretanto, a seleção arbitrária de equipes e capitães (como no Modelo B) permite à classe saber que a razão principal do exercício é o trabalho em grupo, não o reconhecimento, habilidades administrativas individuais ou camaradagem.

Efetuando o Trabalho

Até que comecei a usar o Modelo B, trabalho de equipe era mais teoria do que realidade. Espírito de equipe raramente se manifestava. Tudo que importava era o que acontecia no dia da apresentação. Eu podia perceber que tinha um sistema interesseiro. Minha insistência em que os estudantes aprendessem a trabalhar juntos somente piorava as coisas para os conscienciosos — e melhorava para seus colegas menos ambiciosos.

Para ser honesto, minha relutância em mudar tinha muito que ver com meus próprios defeitos de caráter. Antes de eu estar convencido do aprendizado cooperativo, meu receio principal era que isso impediria o esforço individual e a consecução elevada. Aprendi desde então que “o ferro com ferro se afia” (Provérbios 27:17), que dois é melhor do que um “porque têm melhor paga do seu trabalho” (Eclesiastes 4:9). Compreendo agora que “o cordão de três dobras não se rebenta com facilidade” (v. 12). Alguns estudantes sofreram injustamente sob o Modelo A, porque eu os forcei a aprender minha lição, embora não fosse a que realmente precisavam. Recusei pedidos para reclassificar membros menos produtivos do grupo crendo que os que faziam o pedido eram motivados por uma preocupação mesquinha com as notas. Assim favoreci o mais preguiçoso, visto que os diligentes com frequência faziam o grosso do trabalho e davam compilações para seus colegas menos ambiciosos lerem no dia da apresentação. Às vezes os resultados eram divertidos, quando leitores tentando expor com confiança material que não tinham visto antes, revelavam tanto sua falta de familiaridade com o tópico como meus esforços malogrados de ensinar lições para a vida.

O uso do Modelo B mudou tudo isso. Estimulava identificação com o grupo e espírito de equipe e gerava um nível de entusiasmo nunca atingido sob a abordagem anterior. A razão é simples: Colegas de equipe que jogam juntos toda

a temporada desenvolvem um sentimento muito mais forte de identidade do que aqueles que se encontram para uma única partida. Designando somente uma única tarefa às equipes, eu traía minhas reservas acerca do método. Mas membros de equipe que sabem estarem engajados por longo tempo “sentem a necessidade de achar modos de motivar e encorajar seus colegas. Problemas que surgem ao trabalhar uns com os outros não podem ser ignorados ou protelados”.⁸ O entusiasmo do trabalho em grupo produz agora uma qualidade e criatividade com a qual jamais sonhara antes de descobrir que o comprometimento a longo prazo significa o mesmo tanto na vida acadêmica como na vida real. Afinal, que poderia ser melhor do que tomar emprestado lições para vida da vida real?

Quando classes de 30 estudantes são divididas em grupos de quatro, cada grupo sob o Modelo B tem sete oportunidades de apresentação em vez de apenas uma (como sob o Modelo A). No modelo anterior, os grupos estavam mais preocupados com seu próprio projeto, pois era a única base de avaliação. Podiam estar ausentes ou se divertirem criativamente durante outras apresentações. Sob o Modelo B, cada grupo — bem como o professor — recebe uma cópia do projeto concluído. Cada um o estuda; o professor faz sua crítica, louvando as virtudes, questionando as aparentes inconsistências, sugerindo ajustes de dados e contribuição da classe; e os grupos se preparam para serem examinados sobre a matéria modificada pela crítica. Estes testes assumem várias formas: As equipes selecionam seus

“campeões”; ou todos participam e os totais são divididos pelo número de membros da equipe; ou as perguntas são partilhadas entre os membros da equipe, escolhidos individualmente ou determinados aleatoriamente pelo professor. De um modo ou de outro, os estudantes mostram sete vezes mais entusiasmo e efetuam bem mais trabalho do que no sistema anterior.

Ao mesmo tempo, a porcentagem da nota final determinada pelos exercícios de aprendizado cooperativo permanece a mesma que sob o Modelo A. É importante que as notas de estudantes conscienciosos não sejam prejudicadas mesmo se, por uma fatalidade, um único destes fosse associado com uma equipe de indolentes irresponsáveis, situação hipotética que só raramente vai ocorrer. Ressalvando esta possibilidade rara, eu limito a porção das notas finais do aprendizado cooperativo a 10 por cento da avaliação total, de modo que estudantes superiores podem ainda obter “A” mesmo que a nota da equipe seja má.

Em vez de uma única apresentação que vale dez pontos percentuais, cada estudante tem agora, além disso, que estudar sete projetos. Pais e professores preocupados com a cobertura adequada do conteúdo do curso podem ter certeza que meus estudantes estão agora mais bem servidos do que se eu tentasse ditar-lhes toda a informação.

Reações dos Estudantes

Quando inquiri quanto às reações dos estudantes às técnicas de equipe, recebi muito melhor resposta daqueles que experimentaram o Modelo B.⁹ A variedade de afirmações me surpreendeu. Segue uma compilação aleatória: “Fiz-nos pensar”, “fiz-nos trabalhar juntos”, “... focaliza um objetivo comum”, “aprendi mais”, “tornou o aprendizado mais fácil”, “oferece um contexto social para o aprendizado”, “fortaleceu o companheirismo”, “pressionou-nos a estudar visto que seríamos submetidos a uma prova”, “exigiu que preparássemos respostas orais — especialmente diante do professor”, “despertou maior participação dos estudantes todos”, “um dos melhores métodos que pretendo usar quando for professor”, “trabalho de equipe é bom mas as notas deviam ser dadas numa base individual também”, “promoveu partilhar muitas idéias e muitos estilos de pensamento”, “muito bom por ser muito dinâmico”, “pode ser ainda melhor mas basicamente bom por causa da interação

do grupo”, “produziu percepções diferentes, uma visão mais profunda de um dado texto”, “boa maneira de explorar recursos” e “ensina dependência mútua”.

Conclusão

O aprendizado cooperativo ensinou a meus estudantes muita coisa acerca de si mesmos e uns dos outros. Trabalhando juntos, aprenderam a contar com os pontos fortes de outros e a melhorar, baseados nas fraquezas uns dos outros. Mesmo a revelação de falhas individuais demonstrou ser uma experiência positiva para eles. Sensibilidade cada vez maior às deficiências oferece melhores oportunidades para crescimento.

Ao designar projetos às equipes, tenho podido também partilhar com meus estudantes, coletiva e individualmente, o significado de trabalho de equipe e cooperação para sua vocação como ministros do evangelho. Por causa das dificuldades que individualistas talentosos partilharam comigo, tenho podido melhor ilustrar a dimensão do testemunho evangélico que Jesus enfatizou em Sua oração antes do Getsêmani: “A fim de que todos sejam um; ... para que o mundo creia que me enviaste” (João 17:21).

Assim, embora meus estudantes e eu saibamos que não atingimos a perfeição, estamos contentes com o ponto a que chegamos. Estamos em vias de aprender um modelo que ilustra o poder de harmonização do evangelho. Porque, com efeito, técnica educacional é também evangelho! †☞

Lael Caesar é professor associado de Religião na Andrews University, em Berrien Springs, Michigan, E.U.A. Anteriormente lecionou Teologia na Universidade de Montemorelos no México.

NOTAS E REFERÊNCIAS

1. C. S. Lewis, *Surprised by Joy: The Shape of my Early Life* (New York: Harcourt, Brace, and World Inc. 1955), pág. 229.
2. A literatura que apóia o aprendizado cooperativo é tão convincente que não requer recapitulação aqui. Arthur Ellis e Jeffrey Fouts, *Research on Educational Innovations* (Princeton Junction, N.J.: Eye on Education Inc., 1993), a chamaram de “uma das maiores, se não a maior inovação educacional de nosso tempo” (pág. 117). Para livros de especial relevância para o ensino superior, que é nosso enfoque aqui,

ver por exemplo os seguintes livros de David W. Johnson, Roger T. Johnson e Karl A. Smith: *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4 (Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991) e *Active Learning: Cooperation in the College Classroom* (Edina, Minn.: Interaction Book Co., 1991). Ver também de Harvey C. Foyle, ed., *Interactive Learning in the Higher Education Classroom: Collaborative and Active Learning Strategies*, NEA Professional Library Higher Education Series (Washington, D.C.: National Education Association, 1995).

3. “Aprendizado cooperativo e colaborativo, em aprender [a trabalhar junto e a aprender a vida toda] completando o curso do modo indicado e imitando os comportamentos acadêmicos exemplificados pelo professor.” Laura M. Ventimiglia, “Cooperative Learning at the College Level”, no livro de Foyle, pág. 20.
4. Exceto onde indicado de outro modo, todos os textos bíblicos do original em inglês são da versão *New American Standard Bible*; © The Lockman Foundation 1960, 1962, 1963, 1968, 1971, 1972, 1973, 1975, 1977. Em português, da versão Revista e Atualizada no Brasil.
5. Clark Bouton e Beryl Rice, “Developing

Student Skills and Abilities”, no livro de Clark Bouton e Russell Y. Garth, eds., *Learning in Groups*, da série *New Directions for Teaching and Learning*, Kenneth E. Eble, John F. Noonan, eds. (San Francisco: Jossey Bass Inc., Publishers, 1983), pág. 33. Pesquisadores e praticantes educacionais estão cientes da ligação entre técnicas de sala de aula e a vida real. Uma publicação da NEA sobre aprendizado interativo inicia com um capítulo de David C. Foyle e Michael G. Shafto sobre cooperação no mundo real, enfatizando o valor do trabalho de equipe para o sucesso da “Space Administration Terminal Area Productivity Program”. Ver de David C. Foyle e Michael G. Shafto, “Teamwork in the Real Life”, no livro de Foyle, págs. 11-18; e Ventimiglia.

6. Bouton e Rice, pág. 34.
7. David W. Johnson, Roger T. Johnson, Edythe J. Holubec, *Cooperative Learning in the Classroom* (Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994), pág. 26; também, *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School* (Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994), pág. 60.
8. *New Circles*, pág. 53.
9. Talvez porque o outro era demasiado negativo para ser relatado ou talvez por que eles se lembravam mais do último modelo?

Comparação de Modelos

Item Nº	Modelo A	Item Nº	Modelo B
1-a	Equipes selecionadas aleatoriamente no começo do semestre.	1-a/b	Equipes e capitães selecionados aleatoriamente depois de várias aulas.
1-b	As equipes escolhem os capitães.		
2	Projetos para o semestre distribuídos a todas as equipes.	2	Projetos para o semestre distribuídos a todas as equipes.
3	As equipes apresentam o relatório à classe com uma cópia para o professor, conforme o programa.	3	As equipes preparam o relatório e distribuem cópias ao professor e às outras equipes, conforme o programa.
4	O professor comenta o relatório da equipe em classe.	4	Todas as equipes são examinadas acerca de cada um dos relatórios de pesquisa das equipes, conforme o programa.
5	Feita a avaliação final da equipe e comunicada aos seus membros (baseada 50% sobre o relatório e 50% sobre a apresentação).	5	Avaliação da equipe registrada sobre cada relatório.
		6	Avaliação total registrada (relatório da equipe mais a reação da equipe a todos os relatórios).
		7	Avaliação final conferida.