



16 - PEDAGOGIA

Características Dos Pequenos Grupos

O primeiro conceito a reter é o que os pequenos grupos possuem “propriedades” que se relevam no tipo de comportamento do conjunto dos seus membros, isto é, no *comportamento desse grupo*. Essas propriedades têm sido observadas e estudadas e são esses estudos que nos permitem descrever e entender hoje o comportamento de grupo.

Mas porque não falar no comportamento de cada membro do grupo e, em vez disso, falar no comportamento do grupo? Na verdade, o grupo não é o somatório dos indivíduos que o constituem e do seu comportamento individual. O grupo é uma entidade por si mesmo, pelo que apresenta um comportamento e características próprias – quando um conjunto de indivíduos forma um grupo, aparecem características novas, pois os indivíduos conduzem-se de maneira diferente aquela que adoptariam individualmente. Esta propriedade do grupo resulta do facto deste existir baseado numa organização de trabalho que comporta uma relação entre os seus membros. Pense, por exemplo, numa equipa de *futebol* em que os jogadores se inter-relacionam para conseguirem um objectivo – conduzir o jogo segundo regras estabelecidas com a finalidade de obter o melhor resultado. Cada jogador tem a sua função e, trabalhe ele melhor ou pior, o grupo persegue o seu objectivo; se um membro do grupo (um jogador) é substituído, a equipa continua a funcionar. É por isso que uma equipa tem uma continuidade que ultrapassa a de qualquer jogador, pelo que não se pode considerar como a simples soma dos comportamentos individuais.

São muitos os estudiosos dos pequenos grupos já que é sobretudo através deles que os indivíduos se relacionam seja escola, na profissão ou na vida social.

Bany e Johnson, por exemplo, dizem que *um grupo existe quando duas ou mais pessoas são interdependentes nas suas relações e possuem alguma unidade reconhecível. Os membros estão em situação de frente-a-frente e formam opiniões definidas uns dos outros. Há ainda interacção, isto é, cada membro reage ao comportamento de cada outro membro. Os indivíduos que constituem o grupo não só interagem como ainda se conduzem muitas vezes “como um só homem” em relação ao meio.* ⁽³⁾

Os mesmos autores apresentam outras definições, como seja a de Sherif e Sherif que refere: *um grupo define-se como uma unidade social constituída por indivíduos que diferem nas suas relações se status e de papel (função), e que possuem um conjunto valores ou de normas que determinam o seu comportamento.* ⁽⁴⁾

Uma outra forma de definir o pequeno grupo é através das suas propriedades, ou seja, dos elementos comuns a todos os grupos. Antes de lhas indicarmos, queremos dizer-lhe que é das inter-relações entre elas, da intensidade, direcção e dimensão de cada uma que um grupo se distingue de outro.

- (3) - M.A.Bany e L.V.Johnson - *Dynamique des groupes et education - le groupe -classe* (Paris, 1971). Pág. 27 (Tradução dos Autores).
- (4) *Idem.*

As propriedades do pequeno grupo são, então, essencialmente, as seguintes:

- A interacção – Grupos há que se formam basicamente porque existe uma situação em que um certo número de indivíduos é afectado por cada um dos restantes. Esta relação entre os indivíduos, relação essa que põe em jogo as reacções de cada pessoa, resulta num processo dinâmico e permanente (enquanto o grupo existir) que se chama *interacção*. Esta constitui, pois, as diferentes maneiras através das quais os indivíduos estabelecem relações entre si, sendo também ela o motor das tarefas do grupo essenciais ao seu desenvolvimento. Tenha em atenção que a interacção não se limita a existir dentro do grupo mas existe ainda entre o grupo e o professor ou entre dois grupos. É por isso que o professor e os outros grupos podem exercer influência positiva ou negativa sobre cada grupo, resultando, assim, modificações de comportamento.
- A estrutura – É nesta propriedade que se insere o conhecido sistema de estratificação social, ou hierarquia, segundo o qual os indivíduos ocupam posições mais altas ou mais baixas, dentro do grupo. A posição de cada indivíduo dentro do grupo pode surgir quer espontaneamente pelas características de personalidade dos seus membros quer deliberadamente pela distribuição de tarefas. É importante notar que a estrutura é influenciada pela dimensão do grupo – isto tem consequências na pedagogia de grupo, pois os grupos a formar não deverão ser demasiado grandes. Estes terão tendência a cindir-se em subgrupos, o que poderá levar a uma interacção de competição ou rivalidade entre eles que pode, por seu lado, provocar querelas de poder. A estratificação, em si, é também importante para a realização das tarefas, pois estas devem adequar-se às características dos indivíduos se se quiser obter o maior êxito no trabalho a realizar.
- A coesão – Trata-se de um sentimento de solidariedade e camaradagem que surge quando várias pessoas interagem durante um certo tempo – cria-se, portanto, uma certa coesão. É esta propriedade que separa os membros do grupo daqueles que o não são, isto é, os estranhos ao grupo. Estes são diferenciados e muitas vezes esta diferenciação implica a criação de nomes particulares do grupo ou até mesmo de rituais. É por isso que cada grupo elabora os seus próprios costumes, tornando-se, assim, num pequeno sistema social. A importância desta característica para a pedagogia é que um grupo só estará a trabalhar em pleno e só será eficaz na realização desse trabalho depois de ter criado um certo grau de coesão. Há, pois, vantagem em manter a formação de cada grupo ao longo do ano lectivo, a não ser que haja razões particulares para a alterar.
- Os objectivos – É do conhecimento geral que a existência de fins comuns a um grupo de indivíduos é um factor extremamente forte para os formar e manter como grupo. É mesmo uma propriedade essencial para a continuidade da sua existência. Alguns autores preferem falar em *motivação* como propriedade já que esta não é mais do que a predisposição para manifestar determinados comportamentos que levam à consecução do (s) objectivo (s) em vista. É bom notar que os objectivos do grupo não são só ou necessariamente a realização de uma tarefa concreta. Eles são também, ou exclusivamente, a satisfação de necessidades individuais. Por exemplo, interesses, desejos, aspirações. Para muita gente, e nomeadamente para os jovens, o simples facto de pertencer a um grupo é razão suficiente, pois satisfaz a

necessidade de segurança, de aprovação ou identificação. Outras pessoas pertencem ao grupo pela necessidade que têm de dirigir os outros, de obter um certo status, de fazer amigos, ou mesmo por uma necessidade de acção. É então através da interacção que cada individuo satisfaz as suas motivações que são, por sua vez, um veículo para alcançar o(s) objectivo (s). O objectivo é, portanto, influenciado pela natureza das motivações dos membros do grupo, mas influencia por sua vez os comportamentos individuais. É esta uma das razões por que o grupo tem um comportamento *sui generis* diferente dos comportamentos dos seus membros.

- O comportamento do grupo – Sabe, concerteza, até por experiência própria – pois todos nós pertencemos, no presente ou no passado, a um ou outro grupo –, que os grupos influenciam psicologicamente o individuo e, conseqüentemente, o seu comportamento: as pessoas conduzem-se de maneira diferente dentro de um grupo e fora dele. Repare que todos os grupos requerem que os seus membros se conformem com os objectivos e os valores aprovados pelo grupo (constituindo estes as normas pelas quais o grupo se rege), exercendo-se influências, explícitas ou implícitas, sobre o comportamento individual. E porque cada individuo deseja ser aceite pelo grupo, ele comporta-se efectivamente como lhe é solicitado – segundo as normas do grupo. Note que esta pressão é tão subtil que não é normalmente identificada pelo consciente. Às vezes, a pressão toma um cariz negativo se um membro do grupo recusa o comportamento desejado ou o substitui por outro – esse individuo é objecto de crítica ou mesmo de afastamento por parte dos restantes. É assim que o grupo tem influência na modificação do sistema de valores do individuo, pois ele tende a aprovar o que o grupo aceita e a condenar o que o grupo rejeita. Este factor tem extrema importância em pedagogia porque pode, quando bem conduzido, ser utilizado para a aprendizagem de um comportamento pedagógica ou socialmente desejável.
- A personalidade do grupo – Assim, como o comportamento de um individuo revela a sua personalidade, também o comportamento do grupo lhe atribui uma personalidade própria. Esta resulta, também como no individuo, do conjunto das suas características ou propriedades. É, pois, pela combinação singular das propriedades de um grupo que este se torna único. Por exemplo, todos os grupos têm uma estrutura mas cada um é identificado pela natureza particular da sua organização interna: o sistema hierárquico, o tipo de direcção, o número de subgrupos, etc. Um outro factor de que depende a personalidade dum grupo é o conjunto de valores que adoptou; um outro ainda é o grau ou tipo de coesão, o que se prende com a atmosfera amigável ou competitiva, ou com o grau de liberdade ou de coacção do grupo.

Como vê, é importante para uma pedagogia de grupo, para além de conduzir o grupo de alunos na realização da sua tarefa, identificar as características de cada grupo e mesmo da turma que, como se disse atrás, é também um grupo. Um bom espírito de observação é indispensável, bem como um processo sistemático, e isento, de observação. Várias obras têm sido escritas como resultado da observação sistemática de pequenos grupos, incluindo muitas vezes orientações e parâmetros de observação. É o caso da obra que citámos de Bany e Johnson.

b) O Grupo Classe

Anteriormente, as classes não eram encaradas como constituindo um grupo e os fenómenos que nela se verificam não eram tratados como sendo um fenómeno de grupo. Hoje, e pela análise desse grupo particular que é o *grupo-classe*, encara-se o relacionamento entre os alunos de uma turma e entre estes e o professor à luz dos conhecimentos que respeitam os fenómenos de grupo.

Embora a pedagogia de grupo se refira à divisão do grupo-classe em pequenos grupos, não queríamos deixar de chamar a sua atenção para algumas das características mais importantes da classe como grupo, até porque é com ela que primeiramente os alunos se identificam e começam a relacionar-se.

O grupo-classe é, com efeito, um grupo de características particulares uma vez que a sua formação não segue a regra geral de formação dos grupos que é a espontaneidade e a afinidade. Normalmente um grupo forma-se para realizar uma tarefa que um indivíduo sozinho não seria capaz. Ao contrário, o grupo-classe foi construído do exterior e com o fim determinado a *priori* que é o de produzir mudanças nos próprios membros do grupo – a crescer, a aprender, a desenvolver-se. Este facto cria, em muitos casos, divergências entre as normas colectivas e os desejos individuais, o que se reflecte no envolvimento e na participação dos seus membros. A obrigatoriedade de presença dos membros deste grupo é também, por si, um factor limitativo da espontaneidade desejável e inerente ao bom funcionamento de um grupo.

Por outro lado, um grupo que se forma espontaneamente cria, ao fim de certo tempo, uma dinâmica própria que faz naturalmente emergir uma distribuição de tarefas onde se esboça a função de chefia para um dos seus membros - o chefe ou *leader*. No caso do grupo-classe, este chefe – o professor – é previamente designado pela instituição pelo que aparece, não como eleito (tácita ou racionalmente), mas imposto formalmente aos restantes membros do grupo: é por isso que a sua atitude relacional com os alunos tem uma importância capital para a criação na turma de um clima do qual dependerão reacções emocionais do aluno.

O papel do professor é, pois, o cerne da questão em psicossociologia porque, mesmo quando ele adopta uma atitude de igual perante os restantes membros do grupo, ele é sempre encarado como tendo uma posição central e originalmente é em relação a ele que as crianças se situam. Ele detém um certo poder porque ele tem fins determinados e normas a cumprir e, conseqüentemente, a fazer cumprir.

É claro que no grupo classe o poder não está só com o professor, pois os alunos possuem também nomeadamente de forma colectiva, um certo tipo de poder, pelo menos o de dificultar ou impedir ao professor o desempenho da sua tarefa!

Embora partindo de premissas diferentes, a sua turma não deixa, ao fim de certo tempo, de se estruturar como grupo, desde que se lhe dê essa oportunidade: vai criar as suas próprias normas de comportamento, definir os seus objectivos, estruturar relações e funções. É, pois, importante, primeiro, dar a possibilidade à turma de se estruturar como grupo e, segundo, de ter em conta as suas características como tal.

c) O trabalho de grupo

Porque já abordamos atrás a questão de como definir pequeno grupo, queremos agora completá-la com a noção de trabalho de grupo. Duas características são importantes para o desenvolvimento do trabalho de grupo:

1. Uma é que o grupo se forme por escolha das próprias crianças, isto é, são elas que se integram no grupo em que desejam participar; essa escolha é feita quer em função da tarefa a executar quer em função dos restantes membros do grupo. Esta livre escolha é essencial, não querendo isto dizer que o professor não tome parte no processo, mas como orientador para o acerto da escolha do aluno, por exemplo, chamando atenção para as suas capacidades em função do trabalho a executar. Não há, portanto, uma coacção sobre o aluno, mas sim um conselho que é dado tendo em conta o seu bem-estar.
2. Outra característica importante é que as actividades do grupo sejam dirigidas pelo próprio grupo, ao contrário da pedagogia tradicional em que é o próprio professor a

dirigi-las. Esta liberdade de acção pode ser ou não total e é sobretudo aqui que os vários autores divergem – na “quantidade” de autonomia que é conferida ao grupo e, consequentemente, na “quantidade” de dirigismo que é deixada ao professor.

O papel do professor –

Na prática mais generalizada, cremos, há efectivamente algumas decisões que cabem ao professor, como seja:

- a tarefa do grupo é normalmente pré-determinada;
- o professor pode ser chamado pelo grupo a orientar o seu trabalho;
- o professor pode intervir e fazer parte das actividades do grupo quando o considerar necessário;
- cabe ainda ao professor vigiar as tarefas no sentido da segurança das crianças, ou do equipamento, que estão realmente ao seu cuidado.

Como vê, o professor tem na mão a orientação das partes mais melindrosas do trabalho de grupo, sendo contudo deixado à criança uma grande liberdade de execução.

As vantagens da liberdade conferida aos alunos foram largamente tratadas por Carl Rogers na sua teoria da não-directividade que lhe expusemos anteriormente, pelo que não é necessária retomá-la aqui. Queremos, no entanto, chamar-lhe a atenção para a sua importância neste método de trabalho, pois ele perde o seu valor pedagógico se o professor tomar demasiadamente nas suas mãos a orientação do trabalho. O seu objectivo deve ser *o de estimular as crianças a aceitarem a responsabilidade da sua evolução e a fazerem a sua própria apreciação quanto ao facto de ela ser ou não satisfatória. {O professor} poderá ser tanto mais eficaz nesta missão quanto se recusar a actuar ele próprio como juiz e crítico – e ao princípio serão muitas as ocasiões – quando para tal for solicitado. Assim, quando uma tentativa de plano de acção for esboçada pelo grupo, e lhe pedirem a sua opinião, se tem ou não possibilidades de êxito, ele deverá remeter a pergunta ao grupo, inquirindo, por sua vez, quais as razões que levam a admitir o fracasso... Se a seus olhos houver aparentemente falhas no plano, deve tentar levar os seus membros do grupo a descobri-las por si próprios, de preferência a chamar-lhes a atenção directamente para elas. O professor deverá contribuir constantemente para que as crianças se apoiem cada vez menos na sua opinião, e cada vez mais na sua própria iniciativa e juízo pessoal.*

Como vê, a atitude do professor é fundamental para o sucesso da pedagogia de grupo, mas é bastante diferente daquela que costuma ter nas suas aulas tradicionais. Ele agora deixou de *dirigir*, passando a *acompanhar* e a *aconselhar*.

Mas mesmo nestes casos, a sua opinião deixou de ser indiscutível e deverá ser tomada a par das opiniões dos restantes membros do grupo. Este pode aceitá-las ou rejeitá-las e o resultado de qualquer destas atitudes pode ser avaliado no fim. É também, em si, um processo de aprendizagem.

Kaye e Rogers indicam ainda, em relação à atitude do professor que: *De um ponto de vista ideal, o seu papel é o de promover e co-planear, ao princípio, mas daí para a frente deverá reduzir-se mais ao papel de confidente do que ao de uma fonte de novas informações ou de novas informações ou de novas ideias. Os seus conhecimentos e experiência adicionais podem ser melhor aproveitados para ajudar o pesquisador a fazer a pergunta adequada do que a responder a perguntas que a criança ainda não formulou, ou dando informações que a criança é capaz de encontrar sozinha.* (7)

Em cada momento, o professor tem de pesar se a sua intervenção, por exemplo chamando a atenção para um erro, tem vantagem para a boa consecução do trabalho ou se, pelo contrário é preferível deixar os alunos errarem e aprenderem com o seu erro. Caso se decida pela primeira, é preferível conduzir a criança para a descoberta do seu erro do que apontá-lo simplesmente.

(7) *Ibid.*, pág.47.

Uma maneira de acompanhar o trabalho dos grupos, e, portanto, poder apoiá-lo, é a de receber regularmente relatórios do andamento dos trabalhos e pedir aos alunos que lhe resumam o que estão a fazer e as razões. Acontece muitas vezes que o desenvolvimento do trabalho leva a desvios em relação aos planos previamente traçados e aceites. É então necessário que os alunos tomem consciência disso e encontrem as razões de tais desvios que podem inclusivamente ser deliberados em função das investigações que vão fazendo. O professor, por seu lado, deve estar preparado para aceitar os novos caminhos do grupo, pois estes são o reflexo da sua própria autonomia.

Aparentemente pode parecer que o trabalho do professor é reduzido a um papel passivo. Kaye e Rogers dizem que *quanto menos ele estiver legitimamente ocupado com os seus alunos, tanto melhor será o seu destino.* ⁽⁸⁾ Esta posição aparece como uma inversão em relação ao papel do professor nas aulas tradicionais, o que cria dificuldades a princípio quando se adopta a pedagogia de grupo. Como professores, parece mesmo que nos tornamos desnecessários a partir do momento em que as crianças se envolverem nas suas tarefas – e elas envolver-se-ão mais profundamente quanto melhor essas tarefas responderem aos seus interesses individuais e às suas capacidades. Temos aqui novamente dois factores – o interesse e a actividade – que já foram abordados por Freinet na sua Pedagogia do Trabalho: é através de uma participação activa que se aprende, e aprende-se melhor aquilo que vai ao encontro dos nossos interesses.

Mas voltando ao papel do professor, não se julgue que ele está mais aliviado de tarefas, pois o êxito do trabalho de grupo acentua numa boa e cuidada preparação anterior. Mas vale a pena, porque toda esta mecânica da pedagogia de grupo promove fundamentalmente a aquisição e o desenvolvimento de uma atitude crítica e racional perante o trabalho, a responsabilização perante a execução de uma tarefa e fomenta mesmo a criatividade do aluno. Esta só existe quando não há condicionamentos.

(8) *Ibid, pág.50*

A organização do trabalho -

Para que fique com uma noção, o mais exacta possível, do que é na prática a pedagogia de grupo, detalharemos aqui alguns pormenores de como se pode organizar o trabalho.

Um aspecto importante a considerar é que o trabalho de grupo, pelo menos para alunos não habituados, consome mais tempo. É, pois, necessário planificar o período lectivo de maneira diferente. Kaye e Rogers são de opinião que duas aulas seguidas de um horário convencional é o tempo mínimo para iniciar o trabalho de grupo – menos tempo não permite uma realização capaz e compensatória, mais tempo é normalmente fastidioso. Por outro lado, não é numa primeira sessão de trabalho de grupo que se consegue geralmente realizar uma actividade completa, já porque um trabalho destes tem várias fases de exploração, já porque o grupo precisa de um tempo para os seus membros se ajustarem e constituírem como grupo (isto é, interagirem, adquirirem coesão, encontrarem as suas normas, etc.). Os mesmos autores, embora reconhecendo que a duração de realização de uma actividade por um grupo depende do tipo de tarefa, pensam que no mínimo são indispensáveis quatro lições de duração dupla, isto é, oito lições do horário convencional. Pode parecer estranho como, *a priori*, se pode prever a duração da execução de um trabalho deste tipo; no entanto, é conveniente haver uma previsão inicial, que com a experiência será cada vez mais fácil de fazer, de modo a poder-se organizar um plano global de como o programa poderá ser cumprido utilizando esta pedagogia.

Na planificação tem, pois, importância o conteúdo do trabalho que é primeiramente indicado através do *objectivo da actividade* a empreender. Este é extremamente relevante para a correcta realização do trabalho, pelo que o professor tem de ter a certeza se todos os alunos o

compreenderam, isto é, ficaram com uma ideia bem definida do que se procura realizar. Nesta realização, e portanto no planeamento e descrição da actividade, estão implicados dois aspectos:

- O produto do trabalho, ou seja, os resultados;
- Os processos a utilizarem para o conseguir.

Se são os produtos que vão dar resposta ao conteúdo disciplinar exigido no programa, é através dos processos que os alunos adquirem aquelas capacidades tão importantes para o seu desenvolvimento, algumas delas, já atrás referidas (sentido da responsabilidade, sentido crítico, hábitos de pesquisa, de organização, etc.). Uma maneira de, planificando, deixar aos alunos ainda alguma liberdade de organizar o seu trabalho tal como esta pedagogia recomenda, e fornecer-lhes as intenções gerais e construir com as sugestões deles, e as suas, um plano de trabalho.

Mas antes de o planificar, há necessidade de escolher o tema a desenvolver. Como se disse atrás, é importante que este seja significativo para os alunos, que se ligue aos seus interesses individuais. É por isso que o sucesso de um trabalho de grupo está muitas vezes ligado ao facto de terem sido as crianças a escolher o tema. No entanto, esse tema pode surgir pela necessidade de tratamento de uma área programática ou mesmo resultar do interesse do professor em ver tratado certo assunto. Mas também nestes dois últimos casos esses temas podem tomar significado para as crianças se forem, por exemplo, relacionados com factos reais – tem mais valor a aplicação de cálculos à reestruturação da construção escolar do que à reestruturação de um edifício imaginário. Isto quer dizer que, se as crianças forem devidamente motivadas (e o conhecimento que o professor tem dos alunos é aqui importante), mesmo os temas que não foram sugeridos por elas podem ser tratados com êxito.

O tópico escolhido pode, então, ser tratado de maneira diferente pela turma:

- ou toda a turma, isto é, todos os pequenos grupos tratam o mesmo tópico, embora distribuindo os seus diferentes aspectos pelos vários grupos (neste caso, no final, o trabalho de cada grupo completa o trabalho dos restantes);
- ou cada pequeno grupo aborda um tema diferente.

Embora dependendo dos temas escolhidos, é a primeira abordagem aquela que normalmente resulta melhor: cria uma certa cumplicidade entre os grupos, (e não somente dentro deles), no sentido de que os grupos sentem que estão a trabalhar para um objectivo comum e os seus trabalhos se completam. Depois, no momento da apresentação dos resultados, a discussão geral é mais rica quando as crianças percebem a dependência e a complementaridade dos aspectos investigados, o que as faz entender melhor e seguir com mais interesse a descrição do trabalho dos outros grupos.

No entanto, a segunda abordagem pode adaptar-se melhor em certas alturas, como por exemplo quando se trata de temas próximos, ou quando o tempo é escasso. Muitas vezes, é só na altura da decisão do processo de trabalho a adoptar que os grupos são formados, em função dele. Outras vezes, os grupos formam-se para determinado trabalho e permanecem para trabalhos futuros. Em qualquer dos casos, no momento da formação dos grupos, não se esqueça de dar a maior liberdade a cada aluno na sua escolha do grupo em que quer ficar. O êxito do trabalho também depende disso.

Um processo muito usado para o agrupamento das crianças é o da *sociometria* que permite encontrar as preferências de cada aluno em relação aos restantes: cada aluno indica, por ordem de preferência, quais os outros alunos com quem gostaria de trabalhar e aqueles com que não gostaria. Esta lista é normalmente feita por escrito para se poder garantir ao aluno que não será revelada aos colegas. E a validade desta lista só existe se estas escolhas forem feitas em função de uma actividade concreta a realizar, pois sob o ponto de vista hipotético, as preferências indicadas não se tornam reais para o aluno. Com estas listas, constroem-se diagramas ou tabelas que são depois usadas para formar os grupos.

O recurso à sociometria não é indispensável porque se, por um lado, requer o dispêndio de algum tempo, por outro, levanta algumas objecções, seja porque não proporciona alternativas, seja porque não permite aos alunos conhecer a escolha uns dos outros. É porém, um processo interessante para analisar a relação dos alunos dentro da turma.

Uma vez os grupos formados e as metas estabelecidas, cada grupo começa a funcionar. Este funcionamento pode tomar vários caminhos, segundo o que os estudiosos do processo têm observado.

Kaye e Rogers consideram três processos principais de um grupo encaminhar o seu trabalho:

1. escolhendo um chefe (ou aceitando um que se ofereça) e seguindo as suas instruções (método *autoritário*);
2. Cada um dos seus membros seleccionando um aspecto particular do trabalho a que se vai dedicar, seguido então de várias ocasiões de consulta aos seus companheiros (método *do "laissez-faire"*);
3. os grupos concordando, em discussão prévia, com uma determinada divisão de trabalho (*método democrático*).

É dos objectivos do trabalho e das capacidades dos indivíduos que depende a adequação de cada método a cada actividade. Mas independentemente do método escolhido, deverá levar-se os grupos a manter um registo das suas decisões e da atribuição de tarefas dentro do grupo. Este recurso fornece, aos alunos, pontos de referência em momentos de desentendimento e, ao professor, meios de avaliação do trabalho.

Isto leva-nos finalmente à questão da avaliação do trabalho de grupo. Pode parecer que, estando as crianças a trabalhar em grupo, a unidade de avaliação seja o próprio grupo, sendo o relatório final o meio de avaliação, bem como os dados colhidos durante o acompanhamento que o professor faz ao grupo. No entanto, é razoável e necessário avaliar o processo de cada indivíduo, o que já por si permite uma avaliação do progresso de cada grupo. Uma maneira possível de o fazer é construir uma lista padrão *de aptidões, técnicas, processos e campos de conhecimento concreto que se entende que o aluno tem obrigação de dominar*. (9) Seria, depois, em relação a esta lista que cada aluno seria notado.

Esta organização da avaliação não é, afinal, inédita ou específica da pedagogia de grupo – ela aplica-se e é hoje largamente usada independentemente do método pedagógico utilizado, embora sofrendo, é claro, adaptações em relação a ele. Repare que a construção da lista-padrão sugerida por Kaye e Rogers é análoga, e pode mesmo ser coincidente, com o processo de definição de objectivos educativos. E hoje vários autores reconhecem a importância de tal processo porque *ao analisar as implicações pedagógicas e metodológicas da avaliação, cai-se inevitavelmente no estabelecimento dos objectivos em relação aos quais se pretende avaliar o aluno* (10).

(9) *Ibid.*, pág.78

(10) M.E.Catela e M.L. Vasconcelos – *Guia de Avaliação do Rendimento Escolar* (Lisboa, 1979), pág. 11.

Uma Experiência e um Exemplo

As teorias sobre a pedagogia de grupo têm a vantagem de se terem desenvolvido sobre os resultados de experiências realizadas nesse campo. Foram feitas até hoje as mais diversas, focando especificamente um ou outro aspecto do trabalho de grupo, e os seus resultados têm efectivamente ajudado os pedagogos no estabelecimento de práticas eficientes para a aprendizagem.

As Experiências de Lippitt e White

Dentro das experiências mais conhecidas, quer pela importância prática dos seus resultados quer pelo marco de progresso que representaram na área da pedagogia de grupo, considera-se as de Lippitt e White, relatadas por Lewin, Lippitt e White.

No sentido de apresentar-lhe um relato resumido e organizado, escolhemos um extracto do livro mencionado de Kaye e Rogers:

Em resumo, a mais importante série de experiências constituiu em observar e registar meticulosamente o comportamento de quatro "clubes" de rapazes de onze anos. Cada um dos clubes consistia num grupo de cinco rapazes que se reuniam nos seus tempos livres, sob a direcção de um adulto, para se dedicarem a vários passatempos e actividades. Cada clube teve três séries de encontros sob a direcção de três adultos diferentes. O papel desempenhado pelo chefe, e a sua atitude declarada em relação aos rapazes e às suas actividades, constituíram a principal variável da experiência, e desenvolveram-se todos os esforços para assegurar que as outras variáveis, tais como as do ajustamento social dos rapazes, o seu estatuto sociométrico, as suas bases educacionais e sociais, e assim por diante, fossem mantidas constantes através de ajustamentos ou neutralizadas pela variação fortuita. Definiram-se três papéis principais: o do chefe autocrático, do chefe laissez-faire e do chefe democrático, e o comportamento e atitudes próprias a cada um desses papéis ficou claramente exposto. Ao chefe autocrático cabia a iniciativa de todo o plano de acção e orientação de todas as actividades do clube, ponto por ponto. Não lhe foi dado explicar previamente o plano global, de modo a que cada membro do clube pudesse confiar inteiramente nele no tocante a instruções sobre qualquer aspecto do trabalho. Cabia-lhe ditar as actividades do clube e distribuir as tarefas individuais. Se uma tarefa carecia de mais de um executante, era ele quem decidia quem ia trabalhar com quem. Tanto o seu louvor como a sua censura deviam exprimir-se em termos pessoais, insinuando, portanto, a aprovação ou desaprovação em relação a cada criança. Não participava no trabalho excepto quando pretendia demonstrar o modo como as coisas deviam ser feitas.

O chefe laissez-faire permitia aos membros do grupo uma liberdade completa para decidirem o que iria ser feito e como, quer se optasse pela discussão, quer por decisões individuais. Fornecia o material necessário e respondia às perguntas apenas quando estas lhe eram feitas. Não lhe cabia participar em nenhuma das fases do trabalho. Podia fazer comentários espontâneos ocasionais, mas não se esperava que fizesse qualquer apreciação às actividades do grupo, nem no seu conjunto, nem individualmente.

Ao chefe democrático cabia levar o grupo a formular o seu plano de acção através da discussão e do acordo geral, em que o seu papel era o de encorajar e prestar auxílio. Devia assegurar que todos os membros do grupo conhecessem o plano global. Caber-lhe-ia sugerir alternativas para os métodos de trabalho, mas encorajando o grupo a aceitar a responsabilidade da escolha final. Devia permitir aos membros do grupo a escolha dos seus camaradas de trabalho e a divisão das tarefas entre si. Os seus comentários deviam ser objectivos e limitados a uma apreciação do próprio trabalho; devia evitar louvores ou censuras pessoais.

Para assegurar que a personalidade dos adultos que desempenham estes papéis não influenciava os resultados, cada adulto desempenhava pelo menos dois dos papéis com clubes diferentes; este plano experimental proporcionou aos clubes a experiência dos diversos adultos e papéis, em sequências variadas, procurando, assim, controlar as variáveis inerentes à própria experiência. Adicionalmente à situação "normal" dos encontros do clube se efectuarem sob a

direcção de um chefe, foram concebidas situações especiais de teste. Estas compreenderam as seguintes circunstâncias: a do chefe chegar atrasado; de ele ter sido chamado de fora; da chegada, durante a ausência do chefe, de uma pessoa de fora que criticou as actividades do clube; e a da presença de um grupo de crianças de outra escola.

Os clubes dedicaram-se a um grande número de actividades, incluindo trabalhos em madeira, pintura, decoração, feitura de máscaras, fundição de moldes a partir de cunhas, escultura em sabão, construção de modelos de avião, etc.

As experiências de Lippitt e White são justificadamente famosas, não só pelo seu engenho experimental, mas também pelo cuidado com que foram feitas as observações (levadas a cabo por um grupo de assistentes de investigação), simultaneamente objectivas e rigorosas. Assim, dois investigadores fizeram um registo estenográfico de tudo aquilo que foi dito; um outro registou as interacções sociais em termos de categorias predeterminadas; um outro manteve um registo, minuto a minuto, das estruturas de sub-grupo que se formaram; outro ainda registou as reacções inter-grupos. Os dirigentes dos clubes fizeram os seus relatórios depois de cada sessão, e entrevistaram-se as crianças no final de cada série de encontros. Fizeram-se também entrevistas com os pais, e houve ainda muitas outras trocas de impressões. Este admirável rigor de método, teve como resultado, contudo, o facto de ter sido difícil resumir os dados sem os interpretar. Pensamos que um exame atento dos relatórios confirmaria as conclusões seguintes, que se admite serem interpretativas.

Sob a direcção de um chefe autocrático, as crianças trabalham com razoável diligência desde que o chefe esteja presente, mas, se ele se ausenta, o ritmo do trabalho abranda imediatamente, e as correrias e outras formas de ruptura de tensão ocorrem com frequência. Embora o trabalho na presença do chefe seja geralmente feito com cuidado, as crianças revelam pouca iniciativa na resolução de pequenos problemas, apoiando-se no chefe para lhes dar instruções. Parecem estar dependentes da sua aprovação para se mostrarem satisfeitas e a auto-crítica que patenteiam não se baseia em padrões objectivos. Uma enorme frustração pessoal parece ser gerada pelo “clima-social” autoritário; se isto se traduz ou não por um comportamento agressivo parece depender da personalidade do chefe e/ou das crianças. Nas experiências, manifestam-se duas espécies de reacção a autocracia: na reacção agressiva, as crianças patentearam um grau elevado de hostilidade em relação umas às outras (que se traduziu por comentários e atitudes agressivas), embora isso se atenuasse espantosamente com o aparecimento de um estranho que actuou como bode expiatório – por exemplo, o porteiro crítico (na realidade, um assistente de investigação). Na reacção submissa à autocracia, a incidência geral de hostilidade entre os membros do grupo foi muito menor, embora continuasse a revelar-se em relação ao estranho. Ambas as formas de reacção à autocracia proporcionaram poucas amizades quer em relação ao dirigente, quer às crianças entre si, e pouco prazer derivou, evidentemente, do que era, no fim de contas, um passatempo voluntário. Numa altura em que a actividade do clube incidiu sobre a construção de máscaras de cartão, por exemplo, o grupo dirigido pelo processo autocrático celebrou o último encontro, destruindo com muita violência a máscara que tinham feito com tanto cuidado.

Sob a direcção de um chefe do tipo laissez-faire, as crianças trabalharam num ritmo intermitente e parecia até que trabalhavam mais quando ele estava ausente do que quando estava presente. A aplicação à tarefa que tinham entre mãos era frequentemente interrompida por brincadeiras indisciplinadas e aparentemente sem objectivo, e verificou-se uma certa dose de indolência pura – uma forma de comportamento quase inteiramente ausente nos outros climas sociais. Quando o clube laissez-faire terminou a sua máscara, abandonou-a na sala, parecendo que ninguém queria maçar-se mais com ela.

Sob a direcção de um chefe democrático, as crianças trabalharam com regularidade, embora não em termos de indústria pura como acontecia sob a direcção do autocrático. Contudo, o nível de trabalho não era afectado pelo facto de o chefe estar ou não presente, e as crianças também não ficavam perturbadas, caso ele chegasse atrasado. As conversas incidiam mais sobre

a matéria do trabalho do que até no caso da reacção submissa à autocracia, e uma grande percentagem das observações das crianças consistiu em sugestões relativas à tarefa. Sob a orientação democrática, as crianças criaram amizades em relação umas às outras e em relação ao chefe. Enquanto que nos climas sociais quer autoritário, quer laissez-faire, se registaram imensos casos em que as observações do chefe foram deliberadamente ignoradas, isto praticamente não se verificou no clima democrático e houve uma proporção muito mais elevada de observações, relativas a todo o grupo, que incluíam o dirigente. Talvez os dados mais reveladores destas experiências sejam aqueles que registam atitudes de trabalho durante a ausência do chefe. Como já dissemos atrás, uma das variáveis experimentais foi a de chamar o chefe ausentar-se durante a sessão, e o seu reaparecimento algum tempo mais tarde. As diferentes reacções a esta situação por parte dos quatro tipos de clima social (admitindo duas espécies de reacção à autocracia) foram apontadas. Uma das categorias de observação foi a percentagem de tempo que cada criança despendeu numa “participação altamente activa” durante o trabalho.

Os resultados levam às seguintes conclusões:

Se considerarmos como objectivo principal do ensino o condicionamento das crianças a trabalharem bem enquanto são vigiadas, mas afrouxarem assim que o professor vira as costas, então parece que devemos submetê-las a professores autoritários. Se, além disso, estes professores forem tão severos e as crianças se sentirem tão intimidadas, a ponto de serem incapazes de manifestar a hostilidade que a sua servidão gera, a não ser sobre um bode expiatório, podemos então contar com um elevado nível de trabalho sem imaginação durante o período da sua instrução – mas não para lá dele. Se, por outro lado, não consideramos de grande relevância para a sua educação a sua capacidade de trabalho e quisermos fazer deles uns levianos, incapazes de se aplicarem por qualquer período de tempo a uma coisa, menos ainda na presença de um adulto, então devemos indicar para professores homens sem iniciativa para nada, e sem um verdadeiro interesse pelas crianças ou pelas suas actividades. Mas se a nossa finalidade ao submeter as crianças a uma educação organizada é torná-las aptas para um trabalho contínuo e ponderado, independentemente de estarem ou não e ser super entendidas, e se quisermos que sejam capazes de apreciar o seu próprio trabalho de um modo crítico, de aceitar sem ressentimento as críticas válidas dos outros, e, acima de tudo, de descobrir numa tarefa comum uma fonte de prazer e de satisfação, pareça que faríamos bem em não designar para as nossas escolas nem estritos disciplinadores, nem pessoas desinteressadas que passem o tempo a olhar para o relógio, por muito bonacheirões que sejam, mas homens com prática nas técnicas da democracia de grupo, suficientemente interessados, de forma a serem capazes de dar conselhos e auxílio quando para tanto forem solicitados. Por outras palavras, devemos designar bons professores de trabalho de grupo).

Muitas outras experiências têm sido feitas posteriormente, e é importante notar que as conclusões principais de Lippitt e White têm sido confirmadas:

... o trabalho das crianças é mais harmonioso e de nível cada vez mais elevado no que se refere à qualidade dos resultados numa atmosfera democrática, embora, sob um regime de autoridade, seja possível produzir quantitativamente mais trabalho na condição da autoridade estar continuamente presente.

Trabalhos posteriores têm vindo a completar este e ultimamente têm-se debruçado mais sobre a natureza e a variação das relações dentro do grupo do que sobre a relação do grupo com a autoridade exterior, visto que se tem observado que nos grupos pequenos, onde há mais do que um chefe agressivo, o trabalho não é normalmente satisfatório.

Jl

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EXECUÇÃO EFICIENTE

PARA QUE A EXECUÇÃO DE QUALQUER TÉCNICA SEJA EFICIENTE HÁ QUE ASSEGURAR OS SEGUINTE PRINCÍPIOS:

1. Execução correcta desde o início da aprendizagem (modelos correctos).
2. Concentração durante a execução do que se aprende (sobre a finalidade).
3. Assegurar a duração adequada das fases de aprendizagem (oportunidade-exercício-efeito).
4. Promover uma aprendizagem profunda.
5. Distinguir entre velocidade e precisão de movimentos.
6. Dosear as intervenções junto do atleta.
7. Motivar individualmente cada atleta (interesse, entusiasmo, desejo de progredir)

LEIS DE APRENDIZAGEM

Lei da Oportunidade

O interesse em aprender e a fixação do que se aprende dependem do grau de maturidade do atleta.
A vontade, o entusiasmo e a facilidade na aprendizagem relacionam-se com o êxito obtido nas primeiras experiências.
A caracterização e o perfil do atleta determinam a oportunidade adequada daquilo que se transmite na aprendizagem.

Lei do Exercício

A fixação da aprendizagem exige a repetição das experiências anteriores de modo a que se assegure a correcção e um novo êxito.
A repetição deve permitir ao atleta a sua própria avaliação dos progressos realizados (este progresso deve ser reconhecido pelo Treinador).
A repetição para ser eficaz deve executar-se nas situações concretas que determinam a aplicação do que se aprendeu.
O excesso de repetições influencia negativamente a aprendizagem - faz surgir: fadiga; aborrecimento; desinteresse.

Lei do Efeito

As primeiras aprendizagens produzirão efeito favorável à continuação da aprendizagem se forem agradáveis, dando ao atleta uma noção clara de capacidade.
O êxito e o ambiente relacional das primeiras experiências reforçam a acção pedagógica do Treinador.

Aprendizagem

São aquisições que se fazem e que não dependem do desenvolvimento nem do inatismo, são fruto de uma actividade que o indivíduo realiza, do exercício, da prática. É uma modificação da disposição do indivíduo que decorre do exercício. É uma actividade tipicamente humana.

Maturação

Há um conjunto de capacidades que vão sendo modificadas e que dependem do percurso ontogénico do indivíduo. É o desenvolvimento do sistema nervoso.

Aptidão

É uma capacidade latente para realizar uma tarefa. É uma capacidade em estado potencial. Tem a ver com a componente genética e também com a socio-cultural. Como é potencial, pode através da aprendizagem passar a uma capacidade real.

Educação

É um processo de desenvolvimento no sentido da maturidade e que integra uma tripla dimensão:

- social
- individual
- cultural

Pretendemos atingir alvos, finalidades.

Pedagogia

É a condução desse processo de desenvolvimento (educação). A pedagogia oferece um percurso para a realização do desenvolvimento.

Didática

Põe-nos cinco questões fundamentais:

- porque (objectivos)
- como (métodos e técnicas pedagógicas)
- a quem (problemas psicológicos)
- o que (conteúdos e programas)
- que resultados (avaliação)

É a ciência de organização do ensino.

Desenvolvimento

São aquisições que não dependem de uma exercitação, mas sim de um processo normal de maturação.

A IDEIA DE PRÁTICA TEM SEMPRE PRESENTE O CONCEITO DE TEMPO

TEMPO PROGRAMA será o número de horas totais do nosso planeamento para a época. Há uma relação muito directa entre o número de horas e eficácia das aprendizagens, de sucesso.

TEMPO ÚTIL será o tempo que nos resta retirado as adaptações ao plano previamente estabelecido, aos atrasos verificados no início das sessões, etc. É o tempo efectivo do treino.

TEMPO DISPONÍVEL PARA A PRÁTICA é o que nos resta retirado o tempo informação , o tempo de transição entre tarefas, o tempo morto, etc. É o tempo util menos o tempo de transição, informação, etc.

TEMPO DE EMPENHAMENTO MOTOR é aquele em que o atleta efectivamente está inserido no desempenho da tarefa.

TEMPO POTENCIAL DE APRENDIZAGEM e o tempo que o atleta passa na tarefa com um nível adequado de complexidade e relevancia.

LIDERANÇA

Definição

- a) Um líder é uma pessoa com poder sobre as outras e que utiliza esse poder para as influenciar ao nível dos comportamentos
- b) O líder com sucesso é aquele que conhece as forças sociais à sua volta. Conhece-se profundamente a si mesmo e ao grupo com o qual ele lida, bem como ao envolvimento em que desempenha as suas funções... se deve agir com firmeza, ele é capaz de o fazer; se é necessária uma liberdade de participação para algum aspecto, ele é capaz de fornecer essa mesma liberdade.
- c) Liderança é um processo de interação social. É o conjunto das relações que permite ao Treinador (Líder) afectar o comportamento dos indivíduos sobre o seu comando; os seus seguidores.
- d) Liderança é o comportamento de um indivíduo quando ele dirige as actividades de um grupo.

Teorias Comportamentais da Liderança

- a) Liderança Intrínseca - Esta teoria sugere que certas características de um líder podem ser identificadas como sendo importantes para o sucesso. Exemplos dessas características podem ser a Inteligência, domínio, visão, sociabilidade, flexibilidade, etc.
- b) Liderança Extrínseca - Esta teoria diz que o líder pode ser identificado pelos seus padrões de comportamento em vez de características individuais.

Há ainda três tipos de líderes segundo a teoria da Liderança Extrínseca:

- 1) Autocrático - Um líder autocrático é geralmente muito autoritário nas suas relações com o grupo e usa de poder absoluto na tomada de decisões.
- 2) De Suporte - Um líder de suporte acha que o ponto de vista dos outros é importante e encoraja a sua participação e envolvimento nas decisões.
- 3) Instrumental - Um líder instrumental faz as coisas com o intuito de alcançar os objectivos do grupo. Ele procura constantemente a forma mais eficiente de utilizar os recursos. Ele planeia, coordena e é um agente de acção.
- c) Liderança de Situações - É a forma mais corrente de liderança nas situações de treino. Como o título sugere, esta teoria permite mudanças de liderança, dependendo do momento e das necessidades de uma qualquer situação especial.

DESEMPENHOS E EXPECTATIVAS DO TREINADOR

Papéis

- Um líder
- Um instrutor
- Um conselheiro
- Um modelo influenciador para o grupo
- Um executivo (“a decision maker”)
- Um comunicador
- Um coordenador
- Um gestor

Interacções

- Atletas
- Parentes
- Entidades Oficiais
- Outros Treinadores
- Público
- Comunicação Social

Porquê Treinador

- Necessidade de dominar
- Necessidade de alcançar
- Necessidade de recompensas
- Vontade de ajudar os outros
- Gostar
- Oportunidade de ser um educador

Porque Praticam os Atletas

- Gostam de desporto
- Gostam do jogo
- Para fazerem exercício físico
- Para serem reconhecidos
- Escape para “stress”
- Antecedentes familiares

Estudos apontam que o Treinador vem logo a seguir aos pais em termos educativos e de maior influência a nível de objectivos, planos ocupacionais e orientações em geral.

É importante que os treinadores reconheçam a sua responsabilidade, para contribuírem de forma positiva no crescimento dos seus atletas como indivíduos.

COMO REAGIR AOS ERROS

- **ESTIMULE LOGO APÓS O ERRO**
- **SE O PARTICIPANTE SABE COMO CORRIGIR O ERRO, BASTA O ESTÍMULO**
- **SE NECESSÁRIO, CORRIJA DEPOIS DE UM ERRO, MAS SEMPRE DE UMA FORMA ESTIMULANTE E POSITIVA**
- **NÃO CORRIJA DE UMA FORMA PUNITIVA OU HOSTIL**

COMO SER MAIS POSITIVO

- **FORNEÇA MUITAS INDICAÇÕES POSITIVAS**
- **TENHA EXPECTATIVAS REALISTAS**
- **DÊ INDICAÇÕES (FEEDBACKS) POSITIVAS MAS OBSERVE ACÇÕES PRETENDIDAS**
- **ELOGIE TANTO O ESFORÇO COMO OS RESULTADOS**

COMO MANTER A ORDEM E A DISCIPLINA

- **MANTENHA A ORDEM ESCLARECENDO O QUE SE PRETENDE**
- **ENVOLVA OS PARTICIPANTES NA FORMULAÇÃO DE NORMAS DE CONDUTA**
- **LUTE PARA ENCONTRAR UM EQUILÍBRIO ENTRE A LIBERDADE E A ESTRUTURAÇÃO NECESSÁRIA**
- **INSISTA EM QUE TODOS OS ELEMENTOS FAZEM PARTE DA “EQUIPA”**

SER TÉCNICO DE INSTRUÇÃO / MONITOR NÃO SE REDUZ AO MERO EXERCÍCIO DE ENSINAR AS TÉCNICAS E ASSEGURAR O FUNCIONAMENTO DA SECÇÃO DE AEROMODELISMO, MAS TAMBÉM PRATICAR UMA PEDAGOGIA CONCRETA, QUE TRANSMITA, PARA ALÉM DO SABER DESPORTIVO, CONCEITOS, PRINCÍPIOS E REGRAS DE COMPORTAMENTO.

ENSINO DE UMA TÉCNICA

PROCESSO PEDAGÓGICO

- 1 – EXPLICAÇÃO** Apontar o que deve ser executado
Salientar a finalidade
Enumerar as situações de aplicação
- 2 – DEMONSTRAÇÃO**..... Dar uma imagem do que deve ser feito
Acentuar os pontos mais importantes
Concretizar a explicação
Provar que se aprende fazendo
- 3 – IMITAÇÃO** Fazer reprodução da demonstração
Avaliar a capacidade motora e coordenativa
Execução pelo aprendiz
- 4 – AUTO-CORRECÇÃO** Sentir com o corpo a forma como decorre a execução técnica, comparando-a com o modelo proposto
- 5 – CORRECÇÃO** Analisar a execução
Apontar erros
Corrigir desvios sem modelo
- 6 – REPETIÇÃO** Executar o modelo
Fixar a técnica
Integrar a técnica (tornar habitual)
Automatizar
- 7 – APLICAÇÃO** Executar nas situações concretas
Executar sem oposição
Executar com oposição
Corrigir - Adaptar - Ajustar
- 7.1 – DAR IMAGEM Demonstração do treinador ou do praticante
Fotografias
Desenhos
Projeções de slides
Filmes
Videos
Observação de competições

TÉCNICAS DE INSTRUÇÃO

- * Assegurar a segurança dos praticantes
- * Comunicar informação sem consumir tempo de treino
- * Diminuir o tempo passado em exposições
- * Planear cuidadosamente as demonstrações
- * Para haver aprendizagem deve haver repetição (Treinos iguais)
- * Controlar activamente o exercício dos praticantes
- * Aumentar o Feed-back positivo
- * Dirigir o Feed-back aos alvos do ensino
- * Estar com o praticante o tempo necessário para tornar o Feed-back eficaz
- * Utilizar Feed-backs dirigidos ao grupo e modelação
- * Encorajar questionamentos e comentários
- * Controlar a performance dos praticantes e afixar ou divulgar resultados
- * Manter oportunidade no treino

EXEMPLO DE COMUNICAÇÃO DEFICIENTE



EXEMPLO DE COMUNICAÇÃO EFICIENTE



