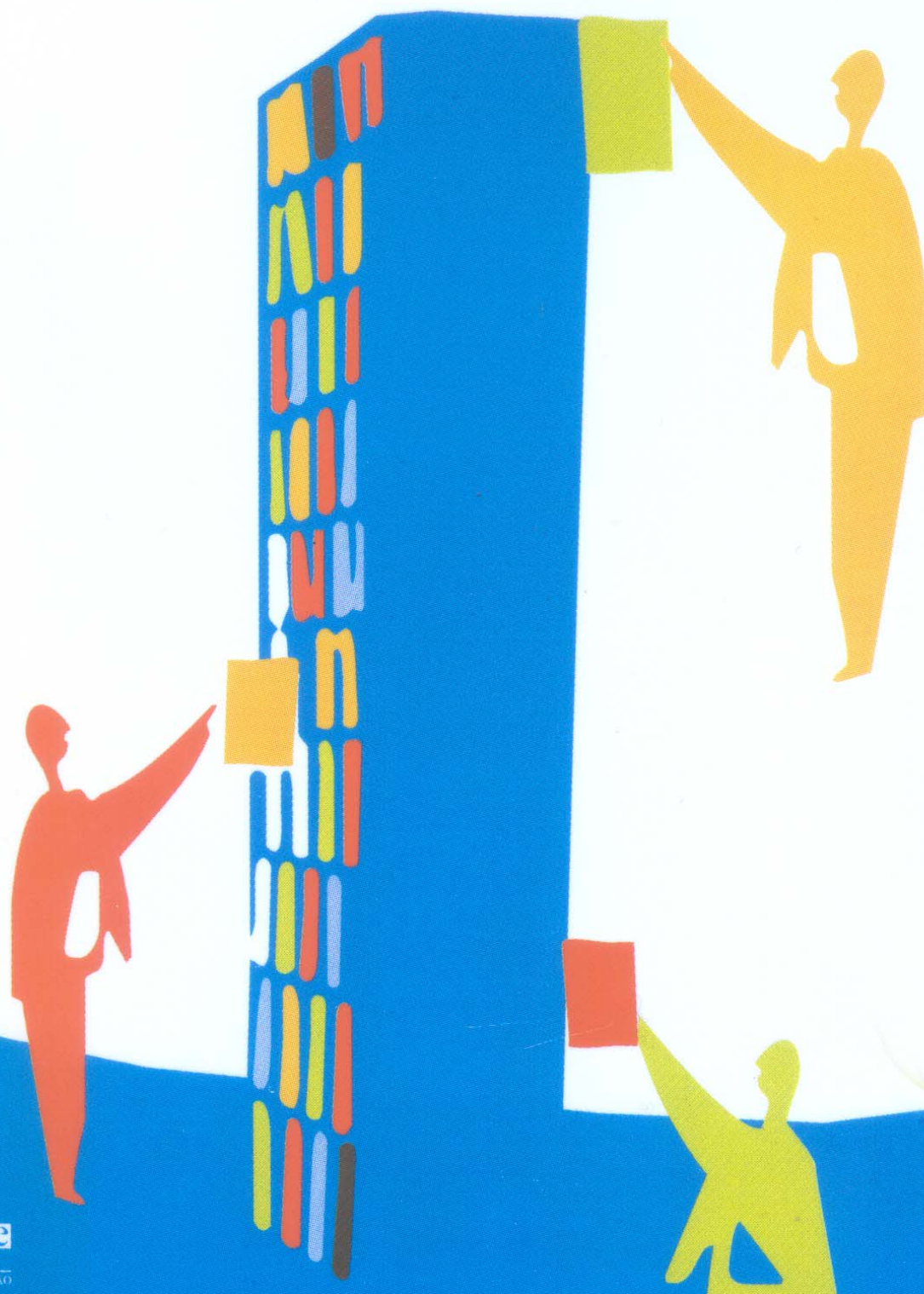


Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos

Recurso Didático para Formadores



Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos

Recurso Didático para Formadores



FICHA TÉCNICA

Editor:

Expoente - Serviços de Economia e Gestão, S.A.

Autor:

Expoente - Serviços de Economia e Gestão, S.A.

Título:

Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos - Recurso Didático para Formadores

Equipa Técnica:

Coordenador: João Gouveia - Consultor EXPOENTE

Por ordem alfabética:

Alípio Oliveira - EXPOENTE

Carolina Machado - Universidade do Minho

Cláudia Rodrigues - Consultora EXPOENTE

Cristiane Miranda - EXPOENTE

Local de Edição:

Braga

1ª Edição:

Julho 2007

ISBN:

978-972-97645-4-7

Depósito Legal:

262042/07

Design e Produção Gráfica:

Expoente.net















Tiragem:

300 exemplares

1. Índice

The background of the page is a solid dark blue. Overlaid on this are several abstract, organic shapes in white and light blue. These shapes vary in opacity and form, some appearing as thin, elongated strokes and others as more substantial, blocky forms. They are distributed across the page, with a notable cluster of white shapes in the upper right and a large, light blue shape in the lower left.

Índice

Introdução	06
1. Modalidades Pedagógicas	09
1.1. Modalidade Pedagógica EU	10
1.2. Modalidade Pedagógica TU	13
 Pedagogias MP2	16
1.3. Modalidade Pedagógica NÓS	19
 Actividade A.V.	24
2. Métodos Pedagógicos	25
2.1. Método Expositivo	26
2.2. Método Interrogativo	34
2.3. Método Demonstrativo	45
2.4. Método Activo	47
 X ou Y	50
3. Metodologia do Trabalho de Projecto	51
3.1. Projecto - razão de ser	52
3.2. Aprender por projectos	54
 Etapas do Projecto	57
 Projecto - Sequência	58
 Modelo 9 perguntas	59
 Projecto-autoavaliação	60
 Projecto-links	61
 Projecto	62
 Projecto 2	63
4. Mapas Conceptuais	64
 Aprendizagem Significativa	65
4.1. Mapas Conceptuais	66
 Mapas	74
 Mapas - Plano de Sessão	75
 Avaliação de Mapas	77

Índice

5. Grupos	80
5.1. Aprendizagem Cooperativa	81
5.2. Actividades de grupo	85
5.3. Formar grupos	93
6. Técnicas e Jogos Pedagógicos	94
6.1. Actividades - modo de emprego	95
6.2. Jogos e Técnicas	96
6.3. Brainstorming	110
6.4. Estudo de casos	112
6.5. Jogo de papéis	115
6.6. Quebra-gelos	118
6.7. Reuniões - discussão	121
7. Avaliação	125
7.1. Avaliação das aprendizagens	126
7.2. Portfólios	133
 Mapa de Portfolio	136
 Links	137
Bibliografia	138
Equipa Técnica	141
Apresentação da Expoente	143
Recursos Audiovisuais	146

Introdução



Introdução

Na gíria do quotidiano, diz-se que alguém devia ser professor/formador porque tem muito jeito para explicar. Da mesma forma se sugere a algumas pessoas que optem pela psicologia pelo facto de parecerem demonstrar alguma facilidade a ouvir, compreender e aceitar os outros.

Deste ponto de vista, psicologia e pedagogia deixam de poder ser consideradas profissões dotadas de um corpo científico e de práticas de intervenção, para passarem a ser reduzidas a um conjunto de atributos, qualidades e aptidões. Ainda deste ponto de vista, poderia afirmar-se que há casos de psicólogos não psicólogos e de pedagogos não pedagogos.

Atentemos um pouco nesta última afirmação. Será mesmo possível ser formador sem ser pedagogo? Será possível ser formador apenas porque a natureza ou a educação que tivemos nos dotaram generosamente de qualidades relacionais e jeito para dar aulas? Podemos, sem mais, achar que a pedagogia se reduz a um traço de carácter? Julgamos que todos estarão de acordo com a resposta: um redondo NÃO!

A formação e a pedagogia são actividades intencionais, no âmbito das quais um profissional:

- concebe e prepara respostas formativas para situações concretas (com base no diagnóstico de problemas);
- organiza e dirige situação formativas;
- envolve os formandos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
- trabalha em equipa;
- utiliza novas tecnologias;
- enfrenta os deveres e dilemas éticos de uma profissão;
- gere a progressão das aprendizagens;
- avalia e controla os efeitos do trabalho formativo.

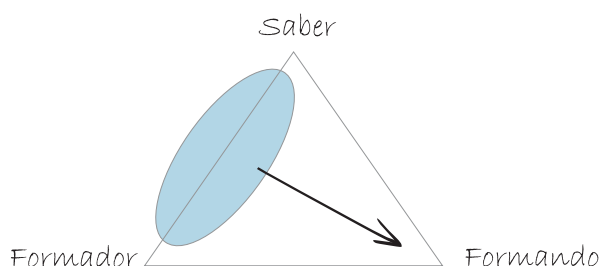
Ou seja, no exercício da sua actividade, o pedagogo moderno já não é apenas um mestre do saber mais ou menos dotado de qualidades relacionais. É também um fabricante de respostas de formação.

Este contexto de preocupações ajuda a perceber o interesse de espaços formativos como o que aqui nos atrevemos a propor, onde os formadores interessados no que fazem podem reflectir sobre as suas práticas e modelizar a sua actividade formativa, atribuindo-lhe mais sentido e encontrando referenciais de actuação que lhes permitam ultrapassar o jeito para a formação ou os meros atributos relacionais com que, em geral, se começa nesta actividade.

A sequência formativa que lhe propomos, permitir-lhe-á compreender e analisar três modalidades pedagógicas, aqui designadas por **EU**, **TU** e **NÓS**, e, através disso, melhor se poder posicionar enquanto formador. O mais certo é que as conheça, embora nunca as tenha visto com os mesmos olhos que aqui lhe queremos proporcionar.

Tomemos, como exemplo, a modalidade pedagógica EU - centrada na primeira pessoa.

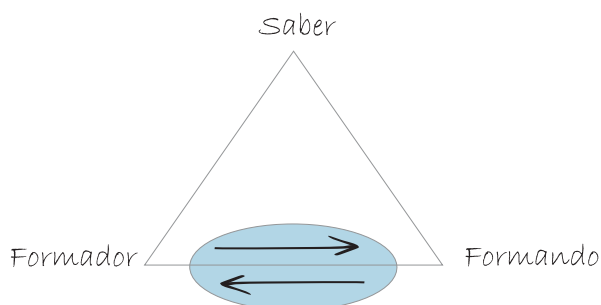
Quantas vezes participou em acções de formação onde o papel central é atribuído ao formador e à relação que este estabelece com o saber? Nalguns casos, a situação assemelha-se muito a uma relação de amor, tendo em conta a paixão evidente entre formador e saber.



De início, qualquer formando se interessa pela formação, pois qualquer relação de amor é cativante para quem assiste. No entanto, os formandos cedo se apercebem que aquela relação de amor não é por causa deles, mas apesar deles. Na melhor das hipóteses, a formação termina com um: "O sujeito percebia imenso daquilo. Se algum dia precisar de alguma coisa, telefone-lhe."

Quantas vezes ...?

Em contrapartida, houve seguramente situações em que a preocupação central não era o saber e o modo como o formador com ele se relacionava, para passarem a ser os formandos.



A existir palavra de ordem, ela seria: combate à monotonia e ao desinteresse!

Nesses casos, a formação assenta em actividades, tarefas, jogos, técnicas, dinâmicas, enfim ... tudo o que possa evitar espaços entre pálpebras inferiores a, digamos ... , 4 centímetros. Ainda nem bem se entrou em sala e já se vê envolvido numa dinâmica de grupos onde grita, esbraceja, bate na parede e partilha segredos de infância com um colega de formação que nunca conheceu e que está apostado em encontrar, a todo o custo, possíveis afinidades consigo. Na impossibilidade disso, a descobrir todos os seus tiques, mesmo os que não tem, e os seus possíveis significados nefastos interpretados à luz de uma sacrossanta teoria psicológica de que nunca ninguém ouviu falar.

Também é sabido como terminam estas acções de formação. Quando se pergunta aos formandos o que acharam da formação, estes têm dificuldade em esconder o seu entusiasmo. *"Ritmada e divertida"; "Única; não parámos um único minuto"*. Ou ainda, *"Nunca imaginei que uma formação pudesse ser tão cativante, enérgica e libertadora"*. Numa palavra? *"Piramidal, bombástica e abafante"*.

Contudo, quando inquiridos quanto ao que aprenderam de novo, não raro, as respostas acabam por ser um pensativo silêncio seguido de: *"Sei lá. Tanta coisa que, de repente, tenho dificuldade em salientar algo."*

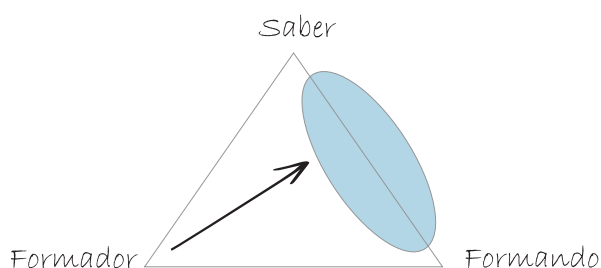
Muitas vezes ...?

Estamos certos, porém, que já frequentou acções de formação onde as preocupações eram bem diferentes.

Referimo-nos àqueles casos em que a ênfase é dada a quem aprende e onde se reconhece que, quanto mais se ensina, menos os formandos aprendem.

Falamos daqueles casos onde a planificação da formação é toda pensada em função da melhor forma de fazer com que os formandos aprendam, cabendo ao formador, para além de organizar e dirigir a situação formativa, gerir a progressão das aprendizagens, eliminando os escolhos que, eventualmente, possam surgir.

Falamos daqueles casos em que os formandos são agentes activos da sua própria formação, e em que há lugar à assimilação, reflexão e interiorização de novos conhecimentos.




Em suma, falamos dos exemplos de formação que se revelam como os mais eficazes, mesmo que não sejam os que mais permitem ao formador brilhar.

Como vê, ainda que expressas neste jeito jocoso, superficial e subjectivo, são modalidades pedagógicas conhecidas de todos os agentes formativos. O que importa agora é analisá-las e avaliá-las de forma sistemática, estruturada e racional.

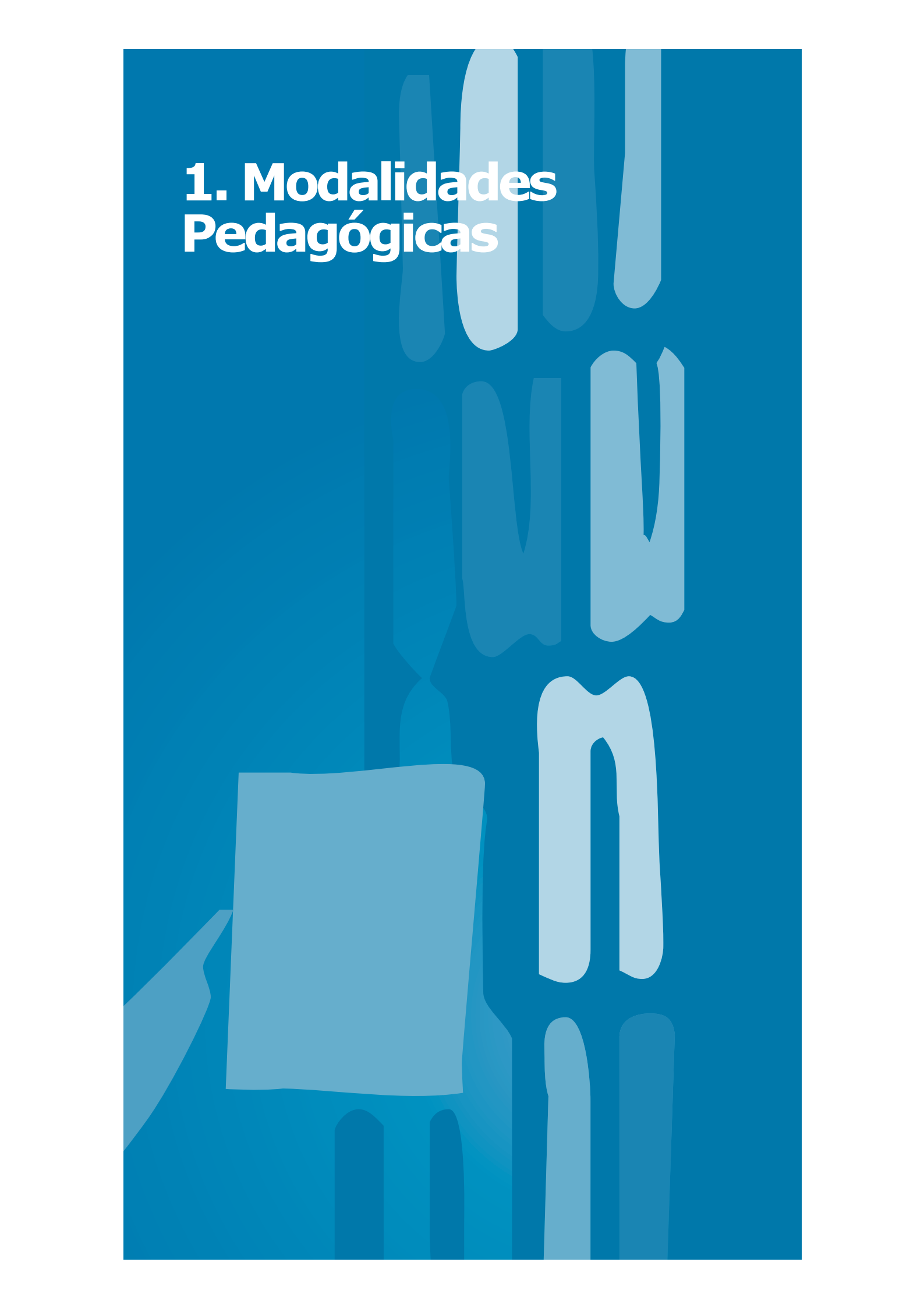
É o que aqui lhe propomos com o texto-base (ver **1.Modalidades Pedagógicas**), onde as três modalidades são devidamente caracterizadas no que diz respeito a fundamentação, propósitos, hierarquia de saberes, relação pedagógica, métodos/técnicas pedagógicas e preocupações avaliativas.

Quisemos ir ao encontro das suas necessidades e proporcionar-lhe a possibilidade de trabalhar a partir dos conhecimentos e experiências de que seja já portador. Por isso, concebemos esta viagem formativa com inúmeros links (ligações) ao longo dos vários textos. Dessa forma, ser-lhe-á possível enriquecer o seu domínio da problemática em análise - métodos e técnicas pedagógicas - em função da lógica sequencial que lhe parecer mais adequada; decorra ela da razão ou da mera curiosidade.

Para que possa auto avaliar-se no que diz respeito aos conhecimentos e capacidades a adquirir (e, ao mesmo tempo, consolidá-los), incluímos ainda um conjunto de actividades estruturadas a partir de temáticas que consideramos nucleares (ver  Actividade A.V.).

No mínimo, esperamos ter sido úteis.

1. Modalidades Pedagógicas

The background of the slide is a solid blue color. It features several abstract, organic shapes in various shades of blue, ranging from light to dark. These shapes are scattered across the slide, with some appearing as vertical bars, others as irregular blobs, and one larger, more complex shape in the lower-left quadrant. The overall effect is a modern, minimalist design.

1. Modalidades Pedagógicas

1.1. Modalidade pedagógica - 1ª pessoa



Pedagogia do Modelo

Se tivéssemos de sintetizar este modelo, utilizaríamos duas palavras: **inculcar** e **impor**. É por isso que Marcel Lesne (1984) lhe chama a Pedagogia do Modelo e do desvio em relação ao modelo. O que não é de admirar, tendo em conta a relação assimétrica desta modalidade, resultante do facto de o saber e o poder estarem exclusivamente do lado do formador. A inculcação e imposição a que nos referimos não se limitam à transmissão de conhecimentos; antes se estendem ao próprio modo como se organizam os conhecimentos, se sistematizam as percepções, se apreciam e preparam as acções. O que verdadeiramente importa neste modelo é uma boa teoria, uma vez que se torna indispensável para qualquer abordagem que se pretende adequada da realidade (até e desde logo porque é mais económica do que a aprendizagem prática imediata).

Saber teórico

Privilegia-se, por isso, o saber em detrimento do saber-fazer, o saber teórico, de preferência ao saber prático.

E, obviamente, neste contexto, os formandos não são considerados peças importantes do processo, uma vez que as informações que trazem não são seguras, fiáveis, objectivas ou científicas.

Motivação extrínseca

Tal facto determina e condiciona as metodologias pedagógicas a adoptar. Tendo em conta que se trata de um saber teórico, transmitido pelo formador, em ruptura com o saber pouco científico de que os formandos são portadores, a motivação é extrínseca, ou seja, de fora para dentro.

Técnicas de animação

O que significa que a principal preocupação do formador, para além de um domínio inabalável do tema, é a de provocar, encorajar e manter a atenção, controlando e minimizando todas as possibilidades de distracção. Para tal, socorre-se de meios destinados a excitar a atenção (ver 2.1 Método Expositivo), de par com a utilização do interesse indirecto, como a referência inicial aos objectivos, de forma a motivar os formandos para a suposta funcionalidade e pertinência do(s) tema(s) a tratar.

No entanto, e se quisermos ser objectivos em relação ao que acontece, concluiremos que se trata de condições acompanhantes que decorrem de um saber-fazer pedagógico e da arte do formador e não tanto do conhecimento efectivo do que é o acto de aprender, que se mantém misterioso.

Organização linear dos conteúdos

Para além das técnicas de animação que acompanham um saber teórico que se pretende irrepreensível, o formador deve ter em atenção a fragmentação racional e a organização linear dos conteúdos (daí a estruturação com base em disciplinas, módulos ou áreas do saber), o modo como articula conceitos e a didáctica da área disciplinar. Caberá depois aos próprios formandos a responsabilidade pela integração desses saberes e conteúdos e pela sua aplicação aos respectivos contextos profissionais ou pessoais.

Avaliação quantitativa

A avaliação neste modo de trabalho pedagógico tem preocupações quantitativas de controlo das aquisições. Avaliar é medir o desvio entre o modelo proposto pelo formador e o modelo desenvolvido pela pessoa em formação.

Os formandos são objecto de uma formação cuja fonte, meio, modelo e controlo são constituídos pelo saber do formador. O formador aceita e exerce a autoridade pedagógica e a interacção na comunicação pedagógica é decidida por ele, que determina a sua natureza e duração.

Métodos pedagógicos

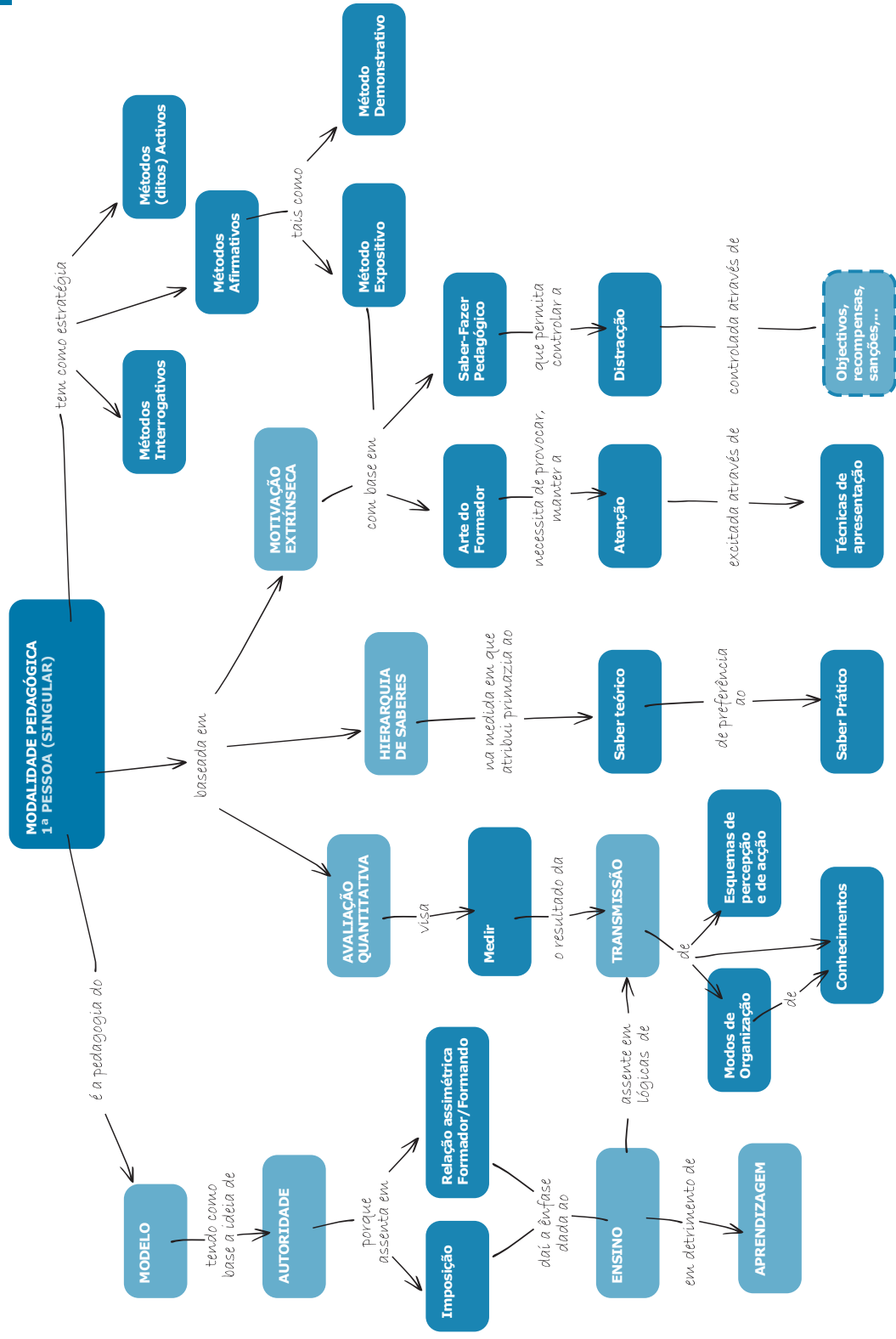
São vários os métodos pedagógicos que podem servir esta modalidade pedagógica. De entre eles, saliente-se, desde logo, o método expositivo (ver **2.1 Método Expositivo**) e a sua transmissão unilateral de saber. Também o método demonstrativo (ver **2.3 Método Demonstrativo**), transmissor de saber-fazer, serve a pedagogia do modelo.

Provavelmente constituirá surpresa que o método interrogativo (ver **2.2 Método Interrogativo**), que assenta num pressuposto de descoberta, possa enquadrar-se nesta lógica de modalidade pedagógica. Sendo um método de descoberta, pois são os formandos que chegam ao resultado, não é uma metodologia activa, uma vez que a estrutura de raciocínio é fornecida pelo formador, através de uma determinada sequência de perguntas e de respostas. Embora substitua a exposição e o curso magistral, essa substituição é-o por perguntas de controlo que levam o formando a descobrir o que se pretende que memorize.

Por último, convém ter presente que alguns **métodos ditos activos**¹ se inserem nesta modalidade pedagógica, centrada na primeira pessoa. Referimo-nos, por exemplo, àquelas situações formativas em que, apesar do trabalho de grupo, dos problemas a enfrentar, da tentativa e erro e da actividade de descoberta de conceitos, o modo como a formação se encontra estruturada remete para um modelo pré-determinado e definido exclusivamente pelo formador e de que o formando deve obrigatoriamente aproximar-se.

Em suma, desde que se trate de percursos formativos concebidos para impor modos de pensamento, de organização do saber e/ou de acção.

¹ De acordo com Marcel Lesne (1984), também o **estudo de problemas** não é alheio a esta modalidade pedagógica. Atente-se nas situações de "directividade modelante" (as mais comuns, afinal) decorrentes do facto de ser o formador a colocar o formando na "caixa-problema". A própria **simulação** serve esta modalidade pedagógica quando exige a construção prévia do instrumento de trabalho decorrente de um modelo com base no qual se eliminam/adoptam as variáveis consideradas necessárias aos objectivos a atingir. A mesma crítica se pode aplicar ao estudo de casos e ao jogo de papéis - quando não se centra nas relações interpessoais, mas nos conteúdos (quando se trata de formar para comportamentos muito adaptados a fins bem precisos (vender, saber recrutar, conduzir equipas, ...). Ver Actividades: modo de emprego.





**Crítica à
pedagogia
tradicional
MP1**

Como Marcel Lesne (1984) bem explica, esta modalidade pedagógica não é, nem pretende ser:

- uma forma de regressar à escola, dissociando a formação dos meios profissionais de origem ou destino dos formandos (daí a crítica radical que faz às pedagogias tradicionais, como a Modalidade Pedagógica 1 - daqui em diante designada por MP 1);
- uma mera transmissão de conhecimentos de tipo universitário (gerais, abstractos, compartimentados, dissociados e atomizados) e/ou enciclopédico
- qualquer preocupação de convite à memorização de conhecimentos ou de seqüências mais ou menos standardizadas de gestos técnicos.

Ou seja, não pretende ser a concepção bancária do saber, de que nos falava Paulo Freire, *"onde o acto de formação é dominado pela narração e dissertação do mestre e, portanto, se torna um acto de depósito do saber, com o mestre como depositante e os alunos depositários"*.

**Pedagogia
do processo**

Nesta modalidade, as preocupações pedagógicas centram-se em tudo o que faz surgir ou torna os formandos sujeitos da sua própria formação. Assim sendo, o que verdadeiramente importa para a estruturação da acção pedagógica é conhecer e animar **o processo** através do qual o sujeito se apropria de conhecimentos.

**Formandos
formam-se**

As palavras-chave são, por isso, *educando-se e formando-se*. Para que isso aconteça, o formando deve deter a iniciativa da gestão da sua própria formação, bem como da análise das suas condutas. Numa palavra, deve dispor de autonomia.

**Acesso
directo
ao saber**

O formador não é o único intermediário, nem mesmo o intermediário obrigatório, entre quem aprende e o saber. Pelo contrário, os formandos têm acesso directo ao saber desde que se organizem nesse sentido. O papel do formador encontra-se aqui claramente subalternizado e pode mesmo ser considerado contraditório, uma vez que deve animar a formação sem quebrar uma regra básica - a não-directividade.

**Importância
do saber-ser**

A cultura é aqui vista como não neutra e subjectiva. Aceita-se e valoriza-se a subjectividade no que diz respeito aos significados das coisas e das suas interpretações, pois a enorme variedade de situações e visões pessoais gera a dificuldade em aceitar a existência de critérios objectivos². Tal facto ajuda a perceber que se minimizem os conteúdos para privilegiar a acção sobre as motivações. Ou seja, mais do que um saber estabelecido, devem ser promovidas dimensões como *saber-ser, saber-tornar-se, saber viver, saber dizer, saber compreender, saber comunicar, fazer saber, saber-adquirir, saber-mudar, saber-informar-se, ...*

**Menor
estruturação
prévia**

Como será fácil de ver, o grau de estruturação da formação é aqui substancialmente menor do que na MP 1, uma vez que os conteúdos dos programas raramente são fixados previamente. Há menos tarefas, estas são menos precisas, fornecem-se menos programas, há menos objectivos, quando não mesmo ausência deles, pois tudo isto se constrói ou negocea com as pessoas em formação.

² Esta negação do saber eminentemente teórico tem também a ver com a enorme importância atribuída aos saberes utilitários e pragmáticos, resultantes da experiência vivida, da reflexão-espontânea, do saber-resultado de trabalho. O estatuto do saber fundamenta-se na experiência - é um saber experimentado, vivido e observado.

Valoriza-se o acesso directo ao saber - o auto-didactismo, sendo a própria dinâmica do percurso tanto ou mais importante do que os conhecimentos adquiridos.

Formador como psicoterapeuta

Num contexto destes, a personalidade do formador é o seu principal instrumento de trabalho, pois, mais importante do que dispor de uma sólida preparação científica, exige-se-lhe capacidade de relacionamento interpessoal, de liderança, de condução de grupos, de capacidade de escuta e de gestão de conflitos. Uma vez que lhe cabe criar as condições para que o grupo possa caminhar no sentido da sua própria formação, o formador é quase psicoterapeuta, necessitando assim de uma prévia preparação psicológica, psico-sociológica, psicoterapêutica, psicanalítica ou sócio-analítica.

Motivações intrínsecas e situações-problema

A motivação não mais pode ser entendida como sendo extrínseca (crítica à MP 1), devendo o formador conseguir ir ao encontro dos interesses espontâneos dos formandos. De forma a poder conseguir trabalhar a partir de motivações intrínsecas, cabe ao formador criar situações-problema que exerçam tal pressão sobre os formandos que, para sair dela, estes tenham de obter as competências necessárias. A arte da formação consiste exactamente em dosear essa pressão.

Relação pedagógica igualitária

No que diz respeito à relação, ela tende a ser igualitária entre formadores e formandos. O poder é entregue às pessoas em formação, não podendo haver coerção, autoridade pedagógica ou manipulação³.

Não obstante as várias orientações pedagógicas que parecem animar esta Metodologia (ver  Pedagogias MP 2), há **elementos** que parecem ser **comuns e transversais**. Por exemplo:

- uma postura não-directiva por parte do formador;
- a utilização da energia, da criatividade e da espontaneidade do grupo para fazer evoluir atitudes e comportamentos (ver **6.6** Quebra-Gelos e **5.2** Actividades de Grupo);
- a formação entendida como um processo indutor de transformações pessoais, resultante do facto de se conseguir libertar e fazer emergir forças internas, dinâmicas e criadoras;
- em suma, fazer *rebentar o vulcão* escondido em cada um dos formandos e no conjunto do grupo.

Algumas das **divergências** consistem no modo como se dá continuidade a esse processo de libertação e de emergência de energias. Nuns casos, e salvaguardando sempre uma preocupação de não-directividade, o formador ajuda as pessoas a promover transformações pessoais resultantes dessa libertação. Noutros casos, opta-se por fazer emergir a tal força motriz sem que, a partir daí, haja intervenção do formador nas possíveis alterações individuais que se lhe seguem. Ou seja, fazer eclodir o vulcão *"mas não controlar o fluxo, a intensidade ou a direcção da lava"*.

Avaliação qualitativa

Relativamente à avaliação, só poderá fazer sentido se for qualitativa e formativa (ver **7.1** Avaliação das Aprendizagens). Toda e qualquer forma de notação estaria em oposição com a finalidade do acto de formação, pois, independentemente da dimensão da escala, não é possível quantificar o dinamismo pessoal, a criatividade, a energia e a pulsão vital. Desde logo, porque não se pode sequer conceber que se consiga *coisificar* um processo de que pretende em mudança perpétua.

Métodos e técnicas pedagógicos

Fácil será de ver que os métodos expositivo, interrogativo e demonstrativo não se adequam a esta modalidade pedagógica. As suas características e fundamentações não se coadunam com formações que se pretendem não-directivas e conduzidas em função dos processos de desenvolvimento que os próprios formandos considerarem ser os mais adequados. Relativamente às metodologias activas, são de salientar as que derem, sobretudo, relevância ao processo de formação e que não tiverem como preocupação impor ou inculcar qualquer tipo de modelo ou ainda que remetam para um modelo pré-determinado e estruturado exclusivamente pelo formador e que condicione, dirigindo, o percurso de desenvolvimento do formando.

³ Vale a pena relevar esta fantástica contradição: sem que os formandos se apercebam, o poder acaba na mesma por ser exercido, o que faz com que a não-directividade a que nos havíamos referido não passe, afinal, de um embuste.

De entre as técnicas mais utilizadas, salientam-se as seguintes:

Trabalho em grupo

O trabalho em grupo (ver **5.2** Actividades de Grupo) revela-se o mais pertinente de todos os meios utilizados sempre que o formador deseje que as pessoas sejam sujeito da sua formação. Neste caso, o grupo não estruturado (ver **5.3** Formar Grupos), sob pena de violar a regra da não-directividade.

Também aqui se podem incluir as reuniões-discussões (ver **6.7** Reuniões-discussões), nas quais se debatem assuntos de interesse comum com vista a atingir uma conclusão aceite por todos.

Psicodrama

Com a sua pedagogia do momento, exercita a espontaneidade - criatividade de forma a que não se caia nas respostas estereotipadas e nos modelos culturais convencionais. Em geral, é conhecido como *role-playing* ou jogo de papéis (ver **6.5** Jogo de papéis).

brainstorming

Sendo a mudança uma constante no quotidiano de qualquer profissional, entende-se, por vezes, como necessário que a formação procure contrariar a tendência natural para o conservadorismo, promovendo, com base em grupos de trabalho, atitudes, pensamentos, e actos conducentes à inovação. O brainstorming (ver **6.3** brainstorming) é, provavelmente, a técnica de criação de ideias mais conhecida e divulgada.



Orientações pedagógicas - Pedagogias MP2

Metodologia Pedagógica 2ª pessoa

Não sendo possível sintetizar todas as orientações pedagógicas que possam, eventualmente, posicionar-se como sendo exclusivamente de tipo MP 2, há, contudo, algumas correntes que, pela fundamentação e forma de encarar o processo formativo, é interessante conhecer. São elas:

Corrente dos métodos activos

Esta corrente resulta do que foi considerada uma revolução copernicana na pedagogia; referimo-nos ao facto de o centro de gravitação da pedagogia deixar de ser o formador para passar a ser o formando. Em termos sucintos, a corrente dos métodos activos consiste em assegurar que as pessoas em formação sejam o sujeito da sua própria formação.

Corrente psico-sociológica

Surgiu como forma de fazer face a problemas de comunicação e de relações humanas, em particular no que diz respeito à formação de adultos. Baseia-se na utilização de métodos terapêuticos em contextos formativos e ao serviço de objectivos pedagógicos. De entre várias escolas, vale a pena destacar as seguintes:

a) O não-directivismo (Carl Rogers)

O formando é sujeito activo e não objecto de formação. Esta escola é caracterizada pelas atitudes de neutralidade acolhedora que defende e adopta. Contrariamente, por exemplo, à psicanálise, que baseia a relação com o paciente em atitudes de exploração (pedir informações ao interlocutor, com base em perguntas, sobre elementos relacionados com a situação em causa), e de interpretação (explicita o significado que julgamos - julgamento subjectivo - estar subjacente ao comportamento do interlocutor), Rogers defende, essencialmente, a utilização de **atitudes de compreensão** (expressar, clarificando, as palavras e actos do interlocutor, do seu ponto de vista e não do nosso, ou seja, confirmar e estruturar o que o outro pensou, sentiu ou disse com vista a um maior envolvimento e capacidade de análise do problema). Este autor é de opinião que a possibilidade de desenvolvimento do outro implica que o aceitemos incondicionalmente, não o rejeitando nem nos defendendo contra ele. Para isso, é forçoso que, desde logo, nos saibamos aceitar incondicionalmente a nós próprios. A pedagogia não directiva baseia-se nisto mesmo - a personalidade do outro encerra, ainda que de forma latente, uma capacidade de auto-organização, sendo o papel do formador o de a fazer emergir e desenvolver. Fácil será de perceber que, num contexto desta natureza, as acções de formação sejam não-directivas, ou seja, sem programas de formação pré-definidos pelo formador, ao nível de objectivos, conteúdos e estratégias avaliativas. Uma das manifestações recentes deste tipo de formação consiste na utilização de narrativas de vida como estratégias e momentos formativos.

b) Dinâmica de Grupo - Training Group

Baseado nos trabalhos de Kurt Lewin, o T - Group visa menos aumentar conhecimentos do que modificar profundamente atitudes, recorrendo, para o efeito, ao trabalho de grupo e às vivências que este proporciona. O animador conduz o grupo levando-o a experienciar e a viver determinadas situações e a analisar/interpretar/explicitar o que se passou no grupo. Embora as suas aplicações pedagógicas e profissionais não sejam evidentes, tendo em conta o facto de a sua eficácia ser duvidosa e carecer de confirmação, é, contudo, várias vezes utilizado em contexto de formação.

c) Psicodrama e sociodrama

São técnicas muito utilizadas nos EUA na formação de adultos. Baseiam-se na criação, por parte de um formador, que é catalisador em vez de analista ou perito, de situações que despertem condições (impulso vital, criatividade, energia, iniciativa, autonomia) para o imprevisto e a resposta a situações novas.

Corrente institucionalista

Embora fragmentada em diversas formas de trabalho, com várias possibilidades de enquadramentos teóricos e autores de referência, esta corrente, na esteira da sócio-pedagógica, privilegia estratégias formativas onde o próprio formador se deve abster de dominar e conduzir as actividades, pois não deve haver qualquer constrangimento ao envolvimento directo dos formandos e ao seu percurso de desenvolvimento. Fica por se saber se há, de facto, desenvolvimento apenas com o desbloquear de contrangimentos e a libertação de energias e pulsões vitais.



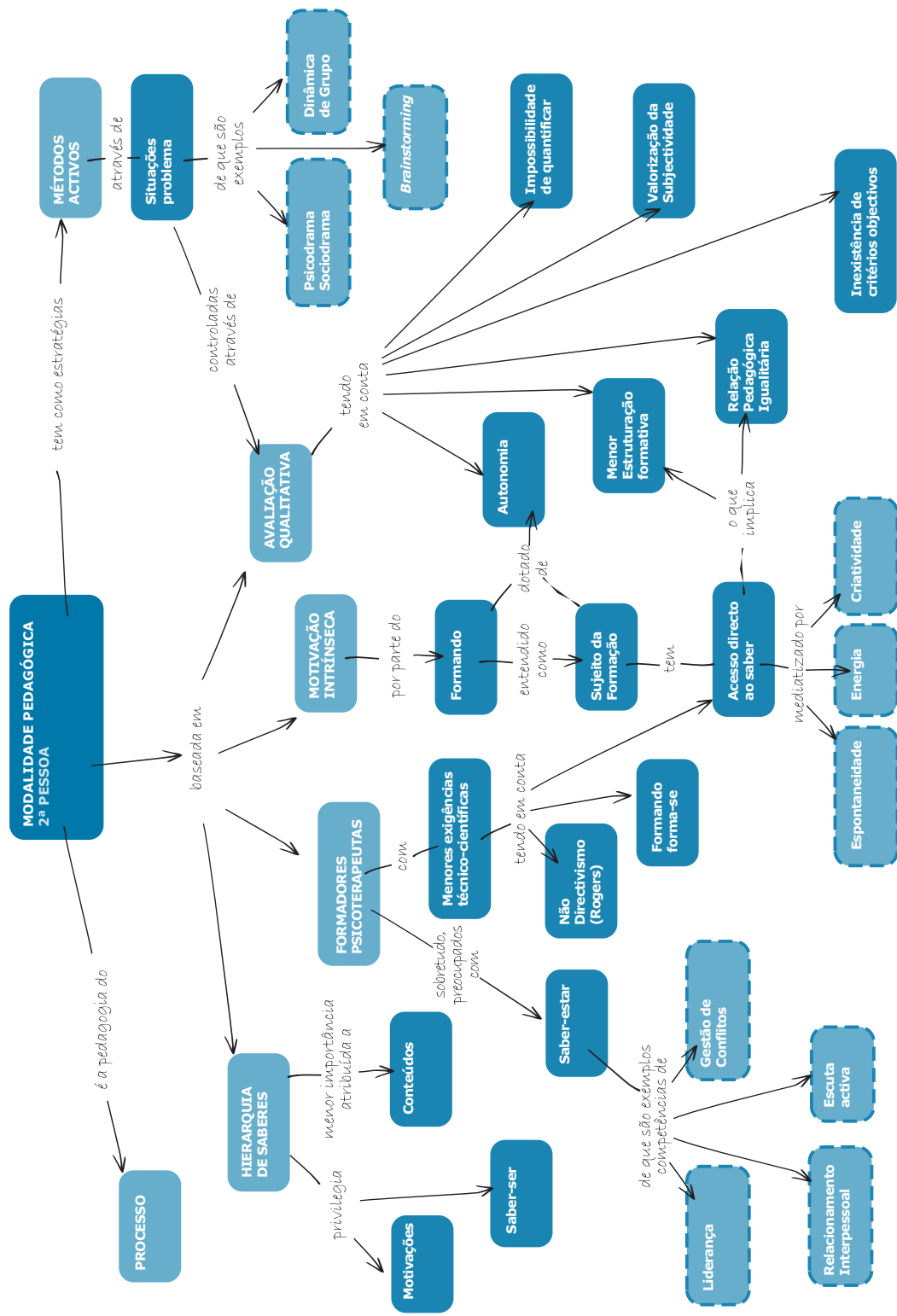
a) Orientação terapêutica

A pedagogia institucional (também conhecida por pedagogia revolucionária) desenvolve-se na esteira da psicoterapia institucional. Referimo-nos a um movimento (conhecido como antipsiquiatria) que, nos anos 40, colocou a relação médico/cliente sob uma nova perspectiva - uma "interacção íntima e prolongada desprovida de qualquer coerção ou paternalismo". Um pressuposto de base é o de que a inteligência e a afectividade dos seres humanos não são produtos já dados, mas construções sociais e individuais. Tal facto chama a atenção para a necessidade de conhecimento do contexto social - situação ou ambiência - de onde o sujeito é oriundo e onde se encontra colocado.

Freinet criou, com as suas técnicas, a primeira orientação pedagógica a partir destas ideias. A pedagogia institucional é "um conjunto de técnicas, de organização de métodos de trabalho, de instituições internas nascidas das praxis das classes activas e que coloca formandos em situações novas e variadas que requerem empenhamento pessoal, iniciativa, acção e continuidade".

b) Autogestão pedagógica

Das experiências de Summerhill, com A. S. Neil, a alguns exemplos recentes de *self-government*, a auto-gestão é um modelo que visa permitir ao grupo de formandos tomar a palavra e, como tal, anula a pedagogia burocrática assente em constrangimentos.



nós

modalidade pedagógica 3

Trata-se de uma modalidade pedagógica que **não subscrive**:

- uma formação de tipo autoritário em que se desenvolve um monólogo quase sagrado onde se impõem e inculcam modelos e onde a pessoa em formação é considerada um objecto de formação (MP 1)
- uma formação em que o formador nega simultaneamente o seu poder sobre o grupo e o saber que detém (referimo-nos à Modalidade Pedagógica 2 - daqui em diante designada por MP 2).

Pedagogia do CONCRETO

A fundamentação de base é a de que os indivíduos em formação são suportes e agentes de relações sociais, facto que obriga a que a formação tome em consideração as realidades sociais e profissionais de que são oriundos, ou seja, para o que eles fazem e onde o fazem. Assim, a MP 3 sabe que lida com homens concretos (e não homens em geral), que ocupam lugares concretos em estruturas concretas e procura actuar em conformidade.

Prioridade ao SABER AGIR

A relação com o saber decorre da finalidade desta Modalidade Pedagógica - melhorar a capacidade efectiva de intervenção dos indivíduos em formação nos contextos sociais e profissionais a que se encontram ligados. Para que isso possa acontecer, o papel do formador não pode assentar na mera transmissão (porque, seguramente, descontextualizada das preocupações e especificidades dos formandos), mas também não pode limitar-se a despertar a energia e a libertar entusiasmos ou pulsões vitais, ou seja, a tarefas de animação sem conteúdo científico.

Embora o saber não seja, por si só, libertador, ele deve ser incluído na formação e associado ao **saber agir** nos contextos específicos de trabalho.

Conhecimento rompe com senso comum

Tal como na MP 2, onde se entende que qualquer percurso formativo deve partir de uma motivação intrínseca, atribui-se importância às preocupações e aos problemas das pessoas, utilizando-os como base de trabalho.

No plano pedagógico reconhece-se a importância desse concreto como motor da acção formativa, mas sabe-se também que isso não é, por si, suficiente para que se avance em termos de conhecimentos efectivos. Desconfia-se, contudo, da importância das representações pessoais dos formandos no que diz respeito à sua utilidade para a construção do conhecimento. O que significa que, contrariamente à MP 2, não se considera que os formandos sejam já necessariamente portadores de embriões de conhecimento que, para dar à luz, apenas têm de ser desenvolvidos através das mais variadas estratégias de animação de cariz não directivo.

Ainda que mais elaboradas, porque resultantes de um trabalho em grupo, as conclusões a que se consegue chegar após as libertações de forças vivas e de energias escondidas não permitem, na óptica da MP 3, ultrapassar o plano das representações.

Tal como afirmava Gaston Bachelard, parte-se do princípio que o Saber se constrói a partir de uma ruptura com o senso comum. Os conhecimentos constroem-se contra as apreensões dos sentidos e as contradições ideológicas⁴ que daí necessariamente decorrem.

⁴ Na opinião de Marcel Lesne, a diferença entre conceito científico e representação não é uma diferença de grau: estes dois termos correspondem a dois modos de conhecimentos distintos. De facto, "enquanto o conceito é um nó de relações definidas em termos operatórios, a representação é um modo de conhecimento de predominância figurativa: é contingente, parcial e reflecte um ponto de vista especial, subjectivo". (1984, pág. 169).

Não se pense, contudo, que esta posição de base valida modalidades como a MP 1, com as suas apresentações de conhecimentos organizados, sistematizados e bem ordenados em modelos, apesar de, nestes casos, os conhecimentos virem embrulhados numa linguagem racional, bem construída, com articulação lógica e coerência interna.

Na MP 3, entende-se mais relevante encontrar os percursos que se revelem mais eficazes para a construção de conhecimentos do que colocar a tónica em conteúdos e noções finais, inquestionáveis e pré-estabelecidos. Os instrumentos de conhecimento têm prioridade em detrimento das informações científicas em si próprias. O saber não é um fim, mas sim um recurso que deve ser mobilizado em situações concretas com vista à resolução de problemas concretos.

SABER AGIR é mais do que a mera eficácia técnica

De referir que esta preocupação com o concreto, afinal a preocupação com os contextos específicos de actuação dos indivíduos em formação (saber agir), não se limita ao saber-fazer. O conhecimento científico e a capacidade de o mobilizar em função de pressões-problema da realidade sócio-profissional não podem confinar-se a respostas, por vezes, únicas e estandardizadas decorrentes do *uso simples de coisas complicadas*, portanto, da mera eficácia técnica. Pretende-se que os formandos desenvolvam competências, o que pressupõe que ultrapassem as evidências falsas da sua vida quotidiana⁵ e as decorrentes representações inexatas (ainda que pragmática e momentaneamente eficazes) para poderem ser **criativos** (dando resposta a problemas), **eficazes** (conferindo sentido aos saberes e capacidades) e **integradores** (tomando em conta os diversos componentes).

Dialéctica teoria-prática

Neste contexto, em que a prática é importante mas não definidora, por si, de conhecimentos, o trabalho formativo necessita de uma constante dialéctica teoria-prática, uma viagem permanente entre o pensamento e a acção.

O conjunto de pressupostos até agora apresentados obriga a que o papel do formador não possa ser exercido sem restrições (MP 1) nem tão pouco se limite à mera delegação (ou mesmo negação - MP 2).

Pedagogia DIALÓGICA

Não se trata de animar sessões, libertando forças e fazendo emergir energias vitais, nem de impor conceitos, ainda que articulados e lógicos, mas antes de promover uma **apropriação conjunta (formador e formandos) do real**. O que implica, como Sócrates sugeria, destruir em comum (as representações individuais ao nível do senso comum) para, de seguida, construir em comum (através da apropriação conjunta da realidade).

Conhecida como **pedagogia dialógica**, esta abordagem formativa institui um tipo de relações que ultrapassa a tradicional oposição formador/formandos. Tal como afirmava Paulo Freire, a formação não se faz de A para B, nem de A sobre B, mas de A com B, por intermédio do mundo.

Não há, por isso, um programa imposto (MP 1), nem tão pouco simples tomadas de consciência espontâneas e inocentes (MP 2). O saber não pode estar completamente delineado de início e imposto dessa forma aos formandos (ainda que com alguns ajustes resultantes das situações encontradas em sala), no respeito por um programa considerado necessário em função de objectivos claramente definidos. O saber também não pode ser apenas definido pelas pessoas em formação, uma vez que estas não dispõem de um sistema teórico ou de referenciais científicos que lhe permitam ultrapassar as suas representações limitadas e imperfeitas do real.

Programas definidos por formadores e formandos

Os programas são elaborados pelos formadores (que são obrigados a conhecer e compreender os contextos de origem dos seus formandos) e pelos formandos (o que faz depender a qualidade da formação do grau de consciência que estes revelam ter de quem são e da situação em que se encontram).

⁵ Marcel Lesne (1984) alerta mesmo para uma realidade com que nos vemos confrontados em variadíssimas situações (não apenas na formação) e a que ele dá o nome de **linguagem vazia**. Trata-se de um tipo de postura, e de linguagem, que é utilizada como forma de procura de prestígio (faz-se crer que se sabe porque se conhecem as palavras-chave) e que confere, para quem a usa, uma sensação de segurança (julga-se saber porque se julga designar). Em particular no caso da formação, e porque decorre de representações individuais que não são conhecimento científico, mas apenas resultado de apreensões deficientes dos sentidos ou mero senso comum, deve ser contrariada e combatida. Não é de mais recordar: o conhecimento científico constrói-se em ruptura com o senso comum.

De entre as várias características exigidas ao formador, releve-se a capacidade de conseguir questionar o seu saber e os seus referenciais científicos, ao confrontá-los com os das pessoas em formação e que são fruto das especificidades dos contextos de que são oriundas.

Métodos pedagógicos

No que diz respeito a métodos pedagógicos, não se torna possível afirmar que haja os que sejam totalmente específicos a esta modalidade pedagógica. Há, contudo, um elemento comum a respeitar: de forma a assegurar que ocorra o trabalho de desestruturação-reestruturação do conhecimento do real, a partir de um referencial teórico e científico disponibilizado pelo formador, a formação deve centrar a acção nas situações do quotidiano social e profissional dos indivíduos em formação.

Princípio da ALTERNÂNCIA

O **princípio da alternância** é, neste contexto, incontornável, uma vez que permite assegurar a necessidade básica do MP 3: ligação entre situação de formação e situação prática, entre teoria e prática. No entanto, convém ter presente que nem todos os contextos formativos promovem o que se considera alternância real.

É **alternância aparente** quando não há nenhum laço explícito entre formação e a realidade (a formação e as actividades práticas são simplesmente justapostas no tempo em períodos sucessivos e não se introduz verdadeiramente a realidade na formação, mas apenas o que dela se pensa), ou ainda quando há trabalho teórico em sala que assenta em dados recolhidos e fornecidos pela realidade, mas a formação não é questionada, alterada, modificada fruto dessa entrada da vida na sala.

A **alternância é real** quando as pessoas constroem elas próprias o seu projecto de acção, o põem em prática e depois reflectem sobre essa aplicação.

Algumas das técnicas destinadas a facilitar a tomada de consciência de certas situações (ver, a propósito de MP 2, **5.2** Actividades de Grupo) são aqui úteis. De facto, é importante levar as pessoas a verbalizar as suas vivências, trazendo-as, assim, para o contexto da formação e, dessa forma, perceber o sentido que atribuem ao modo como se comportam e actuam.

Não são, contudo, suficientes. Essas técnicas visam uma tomada de consciência que não é senão um meio. A partir do conhecimento dessas relações e do modo como são vividas, o formador pode compreender melhor o sentido das suas condutas e propor, no quadro de um conhecimento mais elaborado, rigoroso e científico, um sistema de apreensão do real que deverá por eles ser construído e testado.

De entre as técnicas que mais se adequam a esta modalidade pedagógica, destacámos as seguintes:

Estudo de casos e de problemas

Apesar de assumir um carácter modelante na MP 1 e uma mera técnica de animação na MP 2, o estudo de casos (ver **6.4** Estudo de casos) pode perfeitamente constituir um instrumento na MP 3. Desde que se configure como um meio de abordar um problema real e em bruto, uma forma de construir o problema, aplicando sobre ele um conteúdo teórico e colher a partir dele uma reflexão sobre a interacção entre a teoria e a prática. Ou seja, apropriar o real que o problema traduz e não apenas o conteúdo que propõe.

Trabalho em grupo

Por mais interessantes que sejam os resultados de dinâmicas de grupo ao nível das atitudes, das tomadas de consciência ou das relações interpessoais, esta técnica não vale por si, na medida em que os problemas que nunca deixam de se manifestar no funcionamento de um grupo não são tratados por si mesmos, mas em função da perturbação que possam eventualmente causar à progressão do trabalho colectivo. Para além disso, a multiplicidade de pontos de vista é útil porque fecunda para a análise, mas deve ter-se em conta que a sua adição ou síntese, porque empírica e não enquadrada teoricamente ou com referenciais científicos, não permite verdadeira ultrapassagem e progressão nos conhecimentos. Torna-se necessária uma ruptura provocada por um sistema teórico que permita a ultrapassagem das representações com que os formandos partem (ver **5.1** Aprendizagem Cooperativa).

Mapas conceptuais

Novak é o mentor de uma metodologia promotora de aprendizagens significativas, tal como Ausubel as preconizava, e que assenta na utilização de mapas conceptuais (ver **4.1** Mapas Conceptuais). São construções resultantes de integração de proposições (frases construídas a partir de conceitos relacionados com elementos de ligação) e que ajudam formandos e formadores a ver os significados dos materiais de aprendizagem, a penetrar na estrutura e no significado do conhecimento que procuram compreender.

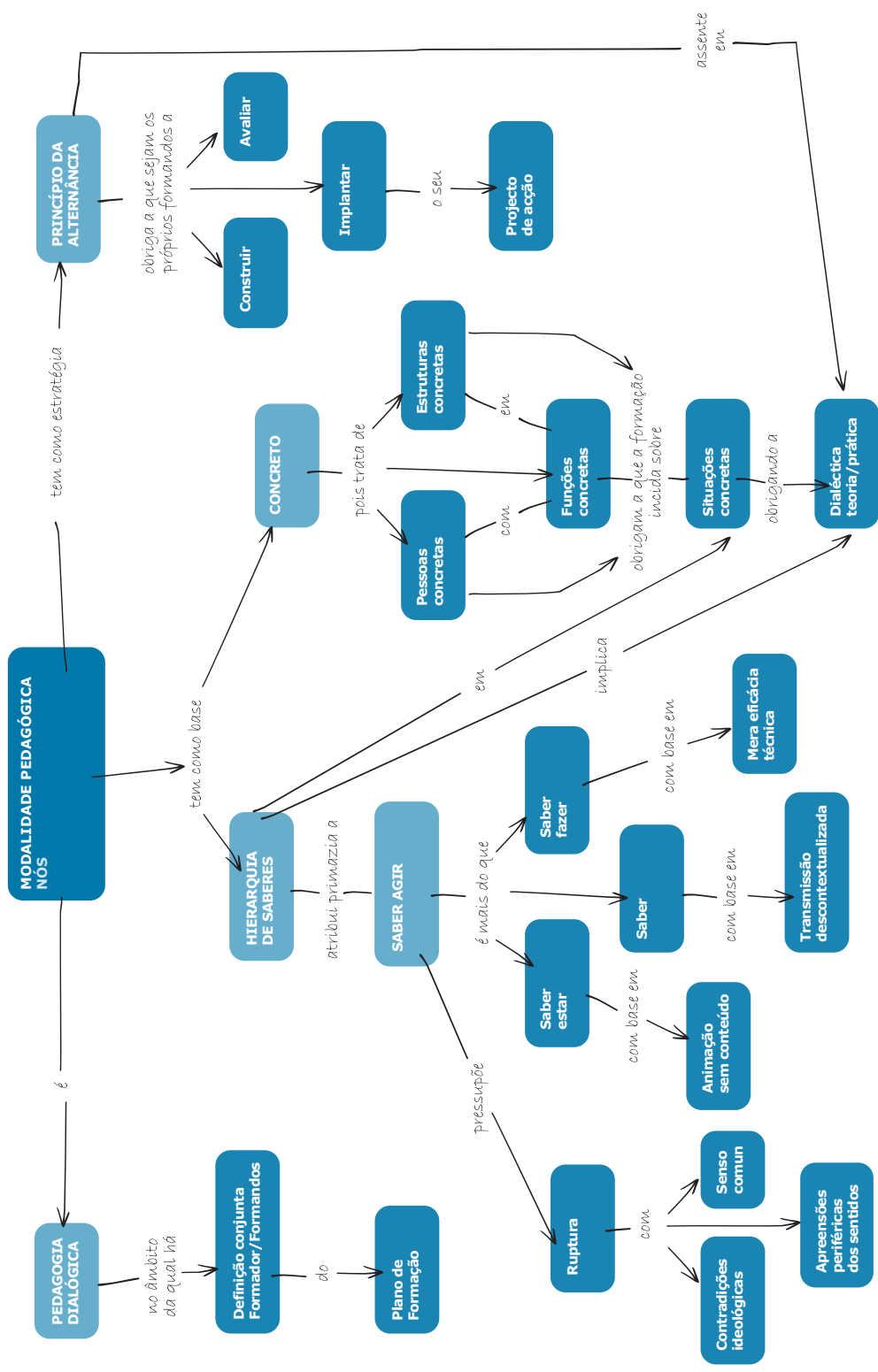
Metodologia de trabalho de projecto

A necessidade de lidar com problemas concretos, decorrentes de situações concretas, e a necessitar de soluções concretas leva a que as abordagens parciais e modulares/disciplinares se revelem insuficientes. A metodologia de trabalho de projecto é, precisamente, uma metodologia que se propõem integrar os vários contributos teóricos da formação colocando-os ao serviço da resolução de problemas (ver **3.2** Aprender por Projectos).

Convém terminar esta pequena lista de metodologias e técnicas alertando para o facto de estes instrumentos pedagógicos não assumirem, na modalidade pedagógica 3, um significado unívoco e uma validade por si mesmos, uma vez que estão dependentes do modo como são utilizados e dos propósitos que pretendem servir.

Estratégias avaliativas

Por último, refira-se o modo como a avaliação pode e deve ser encarada nesta MP 3. A riqueza de perspectivas com que se encara a formação, pelo exacto facto de ser essa mesma riqueza a que é utilizada para encarar o formando exige uma avaliação diversificada e rica, em nada comparada com os testes que caracterizaram a docimologia no século passado. Por forma a que melhor possa entender aquilo a que nos referimos, colocámos à sua disposição, no último capítulo, uma viagem pela história da avaliação das aprendizagens (ver **7.1** Avaliação das Aprendizagens).





Modalidades e audiovisuais

Actividade A.V.- Actividade Prática

Objectivos

Identificar os audiovisuais mais adequados a cada modalidade pedagógica.

Descrição da actividade

Depois de ter lido com a devida atenção o texto onde se encontram descritas as 3 modalidades pedagógicas (ver **1.Modalidades Pedagógicas**), queremos pedir-lhe que reflecta sobre as consequências de cada uma delas no que diz respeito aos recursos audiovisuais a privilegiar.

O resultado da sua reflexão deverá consistir num documento onde resultem identificados, para cada modalidade pedagógica, os audiovisuais mais adequados.

Não se esqueça de fundamentar a sua escolha.

2. Métodos Pedagógicos



2.1. Método Expositivo

Consiste na transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos, que pode ser seguida de questões colocadas pelos formandos ou pelo próprio formador. A participação dos formandos é, contudo, diminuta: limitam-se a receber o que lhes é transmitido de uma forma mais ou menos acabada, o que, normalmente, não permite obter mudanças significativas nas atitudes ou opiniões dos participantes.

De facto, o método expositivo, por vezes designado curso magistral, tem sido objecto de inúmeras discussões, sendo muitas as acusações que sobre ele pesam:

- é entediante e constitui uma perda de tempo;
- torna os formandos passivos;
- provoca perda de motivação, de curiosidade e de criatividade;
- é uma forma de comunicação de sentido único, sendo difícil ao "orador" saber se a mensagem passa;
- não tem em conta as diferenças na capacidade de escuta dos formandos;
- o formador intervém "de cima", representando uma figura de autoridade, circunstância que é cada vez menos apreciada em culturas democráticas;
- a memorização é muito deficiente - a maioria das informações são esquecidas 24 horas após a formação, sendo o pouco que resta esquecido por completo nos dias seguintes;
- é um instrumento de formação arcaico (já Sócrates o tinha pressentido quando desenvolveu um método que preconizava uma série de questões bem estudadas que conduziam os seus alunos à Verdade Última);
- trata-se de uma forma de ensinar que consiste mais em modelar o espírito do que propriamente em desenvolvê-lo;
- os formandos são repletos de informações, sendo a componente prática e de aplicação negligenciada;
- resulta de uma compreensão limitada das suas consequências como método pedagógico, uma vez que ignora qualidades essenciais como a abertura de espírito, a receptividade, a confiança e o interesse pelos outros, todas elas elementos essenciais para uma boa relação formador/formando;
- em suma, o método expositivo assenta numa errada compreensão do que deveria ser a sua função primordial - suscitar uma mudança de conhecimentos, percepções e atitudes.

Não obstante este conjunto de objecções, o método expositivo não encerra apenas desvantagens e, sobretudo, não deve ser considerado um mal necessário. O método expositivo é, de resto, a actividade de formação a que todos nós mais fomos expostos. Embora possamos pôr em dúvida a sua eficácia, a verdade é que, quando funciona, pode levar ao desenvolvimento dos formandos. Um curso magistral que funciona é aquele que cativa a nossa atenção, que coloca em evidência as consequências das diferentes soluções, que incita a novas experiências ou que permite assimilar informações. Um curso magistral eficaz apresenta informações de uma forma que cativa a nossa atenção e que suscita a nossa implicação. Um curso magistral eficaz ensina-nos a gerir o nosso tempo e as nossas acções, algo que dificilmente poderíamos fazer sozinhos.

Quando utilizar o método expositivo?

Desde logo, convém ter presente a importância dos factores credibilidade e qualificação do formador na utilização deste método. De facto, mais do que qualquer outro, o método expositivo depende das qualidades do orador, da sua capacidade de comunicação e, naturalmente, da credibilidade de que goza junto dos participantes.

São várias as situações em que o método expositivo pode ser o mais adequado. Por exemplo, quando:

- o formador tem necessidade de expor as suas ideias ao grupo;
- um curso magistral constitui o meio mais prático e menos custoso de fazer passar informações;
- os conceitos devem ser passados de forma indutiva e o formador é o único a poder responder a várias das questões dos participantes;
- em sequências de formação mais activas, se pretender provocar uma mudança de ritmo e suscitar o interesse dos formandos através de breves exposições;
- um curso magistral tradicional permite satisfazer a necessidade de colocar questões e de fazer comentários;

- é necessário apresentar um equipamento ou explicar uma missão, uma vez que as explicações de tipo expositivo permitem sublinhar os aspectos e elementos mais importantes;
- convém deter o domínio da programação, uma vez que o formador tem mais segurança quando tem um programa pré-definido e, como tal, sem grandes imprevistos;
- os participantes são em número elevado.

Como utilizar o método expositivo?

Tendo em conta que o método expositivo comporta um número tão importante de limitações e desvantagens, deixaremos algumas sugestões para a sua aplicação. De entre outros possíveis, valerá a pena reter os seguintes conselhos:

- desde logo, nunca perca uma oportunidade de falar em público; não há nada que substitua a experiência;
- conheça muito bem o tema de que vai falar;
- prepare-se bem - poderá fazê-lo gravando os seus ensaios para os poder ouvir;
- estude-se também em acção (ao espelho ou filmando-se);
- obtenha informações relativamente à sua audiência - tente conhecer os seus interesses, expectativas, origens, contextos profissionais, ...;
- use indumentária adequada, de outra forma corre o risco de aquilo que aparenta falar mais alto do que aquilo que diz;
- dê conta de imediato dos seus objectivos - lembre-se que os participantes desejam saber quais as vantagens que a formação lhes poderá trazer;
- tenha particular cuidado com o início da exposição - a atenção dos participantes consegue-se logo nos primeiros minutos;
- utilize audiovisuais e certifique-se de que são legíveis;
- controle bem a sua dicção: dê diferentes entoações, utilize gestos e movimentos, faça pausas, mude o ritmo do discurso, desça do estrado,...
- mantenha contacto visual com a assistência;
- evite o peso excessivo de números (audiovisuais com muitas estatísticas, ...);
- socorra-se de exemplos, analogias, casos da vida real e, sempre que possível, faça prova de humor;
- tente evoluir do concreto para o abstracto, do simples para o complexo, do individual para o geral, pois isso facilita a compreensão e a retenção da informação;
- personalize o seu discurso: fale de si, da sua experiência, das suas falhas, erros e gafes,...
- inclua informações práticas durante o discurso (como fazer para ...);
- respire correctamente;
- não leia, sirva-se de um plano apenas para orientação;
- introduza efeitos de surpresa;
- seja sincero/a e mostre convicção, por forma a inspirar confiança;
- seja enérgico/a e entusiasta
- realize, com a regularidade que julgar necessária, sínteses parciais.
- cuide das conclusões finais, ajude os formandos a reter uma mensagem de que não se esqueçam;
- tente obter um feedback da sua exposição;
- evite os bordões (portanto, pronto, é assim, ehn, ahn, ...);
- interrogue os participantes durante a própria exposição e clarifique tudo o que se revelar necessário;
- utilize uma linguagem quotidiana e simples; evite a fecundidade verbal ou a pompa ostentatória;
- seja pontual no término da formação.

Técnicas de exposição participada

A utilidade das sugestões apresentadas não deve esconder o facto de apenas permitirem melhorar a sua prestação enquanto formador e não resolverem o problema da aprendizagem dos formandos.

Os problemas colocados pelo curso magistral não se verão totalmente resolvidos através da melhoria relativa da qualidade da exposição se não houver momentos e estratégias que prevejam o envolvimento do grupo de participantes.

Eis porque lhe propomos alguns modos de tornar as suas exposições mais agradáveis e produtivas.

1. Promova a participação logo de início

Existem inúmeros exercícios que apelam à participação dos formandos durante uma exposição ou um curso magistral. Eis algumas possibilidades:

TRABALHO PRELIMINAR DE LEITURA

Faça chegar um texto aos participantes antes mesmo de começar a formação e discuta-o em sala previamente à sua exposição. Procure implicar os formandos desde o início da formação, por exemplo, pedindo-lhes que registem o resultado da sua reflexão em grupo no quadro de papel ou em folhas grandes que afixe na parede. Utilize as informações aí registadas durante a sua exposição.

TRABALHO PRELIMINAR - ANÁLISE DE UM CASO OU PROBLEMA

Antes da formação começar, distribua aos participantes um caso prático ou um problema e peça-lhes que encontrem a solução. Utilize a discussão desse caso como forma introdutória da sua exposição.

LISTA DE PROBLEMAS

No início da formação, peça aos participantes para referirem os seus principais interesses e os problemas ou questões que gostariam de ver abordados ao longo da formação. Registe tudo no quadro de papel e assinale (por exemplo, com uma cruz) aqueles que serão abordados na sua exposição. Este exercício assegurará aos formandos que os seus problemas serão tratados e, como tal, aumenta a sua motivação para estarem atentos.

TROCA DE PROBLEMAS

Reparta os formandos em pequenos grupos, peça-lhes que se apresentem aos membros do seu grupo e, de seguida, dê-lhes o seguinte exercício personalizado (para ser feito em 10 minutos):

- Qual o principal problema que enfrentam quando pretendem ... (introduzir uma temática relevante do programa)?

Instrua-os para anotar os seus problemas numa folha de papel (cada elemento do grupo tem uma folha onde escreve o seu problema) e, seguidamente, para discutirem em grupo os vários problemas. Dessa reflexão deverá resultar a eleição de "O Nosso Melhor Problema", que deverá também ser passado para um papel próprio. Dobre cada uma das folhas por forma a que não se saiba de que grupo é proveniente e distribua-as ao acaso pelos grupos. Conceda dez minutos a cada grupo para tentar encontrar a(s) solução(ões) para o caso que analisaram. Dê a palavra aos grupos (um de cada vez) para que informem os colegas do problema que lhes coube e das soluções que equacionaram.

LISTA DE MOTIVAÇÕES

Peça ao grupo que responda às seguintes questões

- O que vos interessa no tema da formação?
- Porque razão se encontram a frequentá-la?
- O que esperam deste curso?
- O que poderá determinar o sucesso do curso?

Os participantes poderão responder a estas questões individualmente, em grupos de dois, três ou cinco pessoas.

EXERCÍCIO ESTIMULANTE

Comece a sua formação com um exercício ou um jogo simples, pequeno e motivante, preferencialmente ligado à temática a tratar na formação.

AFIXAR

Antes do início da formação coloque uma folha A3 ou A2 e um marcador em cada mesa. Comece a formação dando um exercício a cada grupo e peça-lhe que afixe a sua resposta na parede. Este exercício pode ser uma definição, uma lista, a expressão de uma ideia através de um desenho, etc.).

ESTRUTURAR OS APONTAMENTOS

Peça aos participantes para desenhar um esquema como o seguinte:

Concordo/aceito	Rejeito/discordo	Questão a colocar

De seguida, peça-lhes para tomarem notas com base nesta grelha. A meio da formação, sugira-lhes que analisem as suas notas com o colega do lado (ou em pequenos grupos).

Uma outra hipótese: distribua folhas A4 brancas, azuis e vermelhas e instrua os formandos para tomarem notas do que ouvirem na sessão da seguinte forma:

- Folhas Brancas - discurso da confirmação (para anotar, do referido, o que já sabiam);
- Folhas Azuis - discurso da novidade (para tomar nota daquilo que constituir novidade);
- Folhas Vermelhas - discurso da rejeição (para tomar nota daquilo que justifica desacordo ou rejeição).

Dessa forma, ser-lhe-á possível controlar o grau de aceitação e o valor acrescentado da sua formação.

SITUAÇÃO ACTUAL versus SITUAÇÃO IDEAL

Reparta os participantes em pequenos grupos e peça-lhes que reflectam, durante 10 a 12 minutos, sobre as seguintes questões (aplicáveis a vários temas de formação):

- Qual é a situação actual?
- Qual seria a situação ideal?

Recolha as opiniões dos grupos e anote-os no quadro de papel. Afixe as folhas na parede, pois ser-lhe-ão úteis mais tarde.

Variações: cada pequeno grupo pode reflectir nas duas questões, ou um grupo estuda a primeira e outro a segunda questão.

DOIS TEMPOS

Dê aos participantes um exercício em dois tempos. Por exemplo, de forma a promover um debate em torno das questões da liderança, peça aos formandos que anotem (no lado esquerdo de uma folha de papel) o nome de duas ou três personalidades (do passado ou do presente) que eles considerem autênticos líderes. De seguida, deverão anotar no lado direito da folha duas ou três características das personalidades escolhidas que justifiquem a sua escolha. Outros exemplos de exercícios em dois tempos: causas-efeitos, riscos versus meios de fazer face a esses riscos, a minha percepção versus a percepção do outro, etc.).

2. Intervenções no decurso da exposição

Para além de promover o envolvimento e a participação dos formandos logo no início da formação, convém igualmente que sejam convidados à acção durante a própria exposição. Veja como.

CLASSIFICAÇÃO DE PROBLEMAS

Distribua uma lista de problemas ou preocupações (como alternativa, escreva-a no quadro). Peça aos participantes para os classificarem em função da sua importância. Recolha o *feedback* do grupo (*Quem classificou as relações com o serviço comercial com o n.º 1? Porquê?*).

REFLEXÃO SOBRE FILME

Utilize um filme (ou apenas um extracto) como prelúdio (incitação à reflexão) ou durante a exposição. Antes do visionamento, atribua tarefas aos participantes relativas ao filme e que queira ver tratadas no final da projecção. Reserve tempo após a projecção para que os sub-grupos possam reflectir sobre o que foi pedido. Discuta as conclusões em grande grupo.

EM PARES

Peça aos participantes que se virem alguns minutos para o seu vizinho para definirem um problema, formularem uma questão ou para darem conta de uma reacção, uma observação ou um comentário. Tenha presente que, numa díade, todos participam.

EM GRUPOS

Recorra a discussões em pequenos grupos durante a sua exposição. Isso permitirá aos participantes reagir, resolver problemas, formular questões ou equacionar aplicações para o aprendizado.

IMAGINAÇÃO

Distribua um exercício específico a pequenos grupos. Exemplos:

- *Aqui têm um tijolo. Encontrem oito formas de o tornar útil no vosso escritório. Dêem livre curso à vossa criatividade.*
- *Imaginem várias possibilidades para...*
- *Identifiquem os três meios (técnicas, procedimentos, métodos) mais eficazes para atingir este objectivo.*

LISTA ESTRUTURADA

Forneça uma lista, como a seguinte, para permitir aos participantes o aprofundamento de um determinado tema.

Aumento da produtividade. Como fazer?

As empresas têm natural interesse em aumentar a produtividade. Refira quais os meios ou métodos de que se lembra que possam contribuir para esse objectivo. Dê livre curso à imaginação, pois ela será o único limite.

01.	08.
02.	09.
03.	10.
04.	11.
05.	12.
06.	13.
07.	14.

2

ESTIMULAÇÃO

Apresente ao grupo uma pequena adivinha ou um jogo que promova a sua concentração ou desperte o seu interesse. Discuta rapidamente o resultado. As adivinhas ou jogos deverão permitir retirar uma conclusão ou precisar uma ideia.

EQUIPAS DE ESCUTA I

Reparta os participantes por equipas de escuta (4 ou cinco elementos por grupo) antes da exposição. Atribua a cada grupo um tema ou uma questão particular, em relação ao qual o grupo deverá prestar atenção durante a exposição. No meio da exposição ou no fim, peça aos grupos que discutam as questões que lhes foram entregues com base no que ouviram. Cada grupo deverá escolher um porta-voz.

EQUIPAS DE ESCUTA II

Antes de dar início à exposição, atribua às equipas de escuta as seguintes tarefas:

- Grupo 1, o vosso papel é **levantar questões**. Poderão, por exemplo, dizer-me "Disse-nos que e nós perguntamo-nos se ..." ou ainda "A sua afirmação ... suscitou-nos a seguinte reflexão";
- Grupo 2, o vosso papel é o de **clarificar**. Por exemplo, dizer-me "Isso que referiu não ficou muito claro para nós" ou ainda "Gostaríamos de questionar a seguinte afirmação";
- Grupo 3, a vossa função é **discordar**. Por exemplo, "Gostaríamos de colocar em questão uma determinada afirmação que fez"
- Grupo 4, o vosso papel é **aprovar**. Poderão dizer "Gostámos particularmente da sua ideia relativamente a ..."
- Grupo 5, o vosso papel é **aplicar**. Poderão dizer "A sua afirmação

EXERCÍCIO DIDÁCTICO

Integre na sua exposição um jogo de papéis didáctico. Este jogo de papéis poderá ser informal (se os actores receberem instruções gerais) ou mais estruturado (neste caso, os actores terão à sua disposição um diálogo redigido). Peça aos restantes elementos que comentem os erros cometidos.

SIMULAÇÕES

As ideias apresentadas num curso magistral tornar-se-ão mais vivas e interessantes se pedir ao grupo que as ponha em prática. Para o efeito, poderá fornecer uma situação ou uma experiência prática (válido para grandes como para pequenos grupos). Defina papéis, atribua-os e crie equipas de observadores a quem disponibiliza grelhas/critérios de observação. Permita espaço de debate no final das simulações para a necessária troca de opiniões e termine com uma conclusão sua.

DEFINIÇÃO

Peça aos participantes que anotem uma definição (relativa à liderança, motivação, democracia, comunicação, etc.) e peça-lhes que leiam a sua definição para que seja discutida em grande grupo.

REFLEXÃO PROFUNDA

Convide os participantes a meditar alguns instantes, pois isso encorajará a sua reflexão, estimulará a sua criatividade e reequilibrará as tensões.

EXPERIÊNCIA

Peça aos participantes para anotarem numa folha um acontecimento ou um incidente no qual tenham estado implicados (como hipótese de trabalho, veja a grelha que a seguir fornecemos). Estes acontecimentos poderão ser discutidos em grupos (que poderão variar entre pares e grande grupo).

Conceito em causa na discussão	A minha experiência a esse respeito

2

FEEDBACK

Interrompa a sua exposição para obter *feedback* do grupo. "*Quais são os elementos que vos parecem pertinentes? Qual é a vossa opinião sobre o que acabo de dizer?*" Os participantes poderão responder individualmente ou em pequenos grupos, de forma a assegurar que todos participam. Eis as variantes possíveis:

- Pergunte: *Quais os elementos da minha exposição que vos suscitam reacções? São positivas ou negativas, estão de acordo ou não, as minhas ideias são aplicáveis ou não aplicáveis?* Recolha as respostas.
- Peça uma resposta escrita: *Anote os três melhores métodos/modos para atingir este objectivo.* De seguida, recolha os comentários.
- Peça aos participantes que respondam com braço no ar às seguintes questões: *Quem está de acordo? Quem acha que isto pode funcionar? Quem já teve uma experiência similar? Quem já teve oportunidade de testar esta metodologia?* Peça aos participantes que se pronunciarem que dêem pormenores.

CRIATIVIDADE

Sugira aos participantes que desenhem uma imagem que exprima, de forma artística, o assunto de uma formação ou um problema preciso (a liderança, a empresa, a comunicação, etc.). Os desenhos poderão ser afixados na parede.

APRESENTAÇÕES DOS PARTICIPANTES

Solicite a um (ou mais) dos participantes que faça uma breve apresentação sobre um assunto que domine. Isso poderá provocar uma mudança benéfica de ritmo. Para evitar que a exposição seja menos conseguida, forneça-lhe(s) algumas orientações (se possível, quanto à forma também). Esta técnica será, sobretudo, útil se tiver no grupo profissionais que disponham de experiência e/ou formação académica relevantes num ou mais tópicos do programa, pois transformará uma eventual ameaça numa oportunidade. Se optar por pedir isto a vários participantes, distribua as suas intervenções ao longo do tempo previsto para a formação.

FASE DE PERGUNTAS-RESPOSTAS

Reserve tempo suficiente para, no final da sua exposição, haver lugar a perguntas e respostas. Dessa forma reduzirá substancialmente a duração do curso magistral.

PLANO DE ACÇÃO

No final da formação, distribua aos participantes um guia de acção que inclua as seguintes questões:

1. Os principais contributos que retirei desta formação foram...
2. À luz disso, proponho-me (verbos de acção, indicações relativas ao momento, intervenientes, local, etc...)
3. Antevejo os seguintes problemas
4. Procurarei ultrapassar esses problemas do seguinte modo:
5. Avaliarei os resultados da seguinte forma: (como e quando)

3. Utilize eficazmente a fase das perguntas e respostas

Em primeiro lugar, convém recordar os objectivos da fase das perguntas e respostas:

- Verificar a compreensão e a retenção de informações;
- Corrigir erros de compreensão e de entendimento;
- Fazer emergir eventuais lacunas nos conhecimentos;
- Verificar se as informações apresentadas correspondem, de facto, às necessidades dos participantes;
- Proporcionar ocasião de discutir os novos conhecimentos adquiridos e de equacionar a sua aplicação, fornecendo, caso seja necessário, informações complementares;
- Permitir a recapitulação dos assuntos tratados ou efectuar um resumo.

Todas as razões apontadas resultam da preocupação em melhorar as aprendizagens. Em contrapartida, se o formador reservar esta fase unicamente porque lhe resta tempo ou porque lhe reduz o tempo de exposição, há elevadas probabilidades de a fase das questões e respostas não trazer benefício algum aos participantes.

Este momento da formação é, tradicionalmente, utilizado para suscitar a participação do grupo. É óbvio que nem todos os formandos participarão, sobretudo se o grupo for numeroso e o tempo pouco. Como é sabido, algumas pessoas têm receio de levantar questões, pois temem expor eventuais fragilidades (reais ou apenas sentidas). Por forma a minimizar este risco, convém que o formador se socorra de dois métodos: a utilização de um modelo e um prolongado período de espera.

A **utilização de um modelo** consiste no seguinte: o próprio formador coloca aos participantes as questões que estes têm receio de levantar, mas de que gostariam de conhecer as respostas. Este método conduz, em geral, a que os formandos acabem por participar, colocando questões pertinentes e profundas. O método do **prolongado período de espera** consiste em esperar seis segundos antes de responder a uma questão complexa levantada pelos participantes. Alguns estudos permitiram concluir que os formadores que fizeram uma pausa deste tipo antes de responderem a uma questão conseguiram suscitar mais questões e de maior complexidade do que os formadores que responderam quase de imediato.

Eis alguns conselhos para abordar eficazmente o período de perguntas/respostas:

1. Um bom meio de demonstrar que atribui importância às questões que lhe colocam é, precisamente, consagrar tempo para esse efeito no final da sua exposição. Por exemplo, numa formação de 90 minutos, dedique 30 à fase das questões. Não há coisa pior do que chegar ao fim de uma exposição e dizer: *"Já não nos resta muito tempo e por isso só poderei responder a algumas das vossas questões"*. Isto pode sugerir alguma falta de interesse pelas motivações e expectativas dos participantes.
2. Distribua fichas ou questionários para incitar os formandos a colocar questões. Este método permite evitar aquela espécie de interrogatório a que, em geral, o formador acaba por ficar submetido no fim quando não prepara esta fase.
3. Na medida do possível, responda aos participantes chamando-os pelo nome. Os seus formandos apreciarão esse esforço.
4. Espere o tempo necessário pelas questões (mesmo entre questões). O silêncio é constrangedor para todos e, por isso mesmo, é uma questão de tempo até que um dos participantes diga algo. Na ausência total de intervenções, tem duas hipóteses:
 - coloca uma questão para relançar a discussão ou ...
 - conclui dizendo: *Muito obrigado, foi gratificante trabalhar convosco. Se ninguém tem mais questões podemos passar a ...*
5. Não tente responder a todas as questões. Nalguns casos, reenvie a questão ao grupo: *Tenho algumas ideias mais ou menos bem definidas a esse respeito. Mas antes gostaria de ouvir os pontos de vista de todos...*
6. Evite as respostas intermináveis. Isso permitir-lhe-á mais tempo para outras questões e não terá um efeito soporífero no grupo.
7. Responda polidamente às questões do tipo "bola para o pinhal" (sem relação com o tema). Proponha a quem levanta esse tipo de questões que venha trocar impressões consigo no final da formação: *Aí está uma questão bem interessante. No entanto, duvido que possa interessar a todos. Vamos reservá-la para depois da formação e aí poderemos falar com a calma que o assunto merece. Pode ser?*

8. Não permita que uma só pessoa monopolize a conversa. Procure envolver vários participantes. Se se tratar de um seminário numa grande sala de conferências, escolha questões de pessoas sentadas em diferentes partes da sala.

9. Se não conseguir responder a uma questão, por favor, reconheça-o. De outro modo, corre o risco de pôr em causa a sua credibilidade fornecendo uma resposta inexacta. Socorra-se do grupo (*Não sou capaz de responder a esta questão. Alguém me pode ajudar?*) ou então comprometa-se a procurar a resposta e venha preparado para a dar numa próxima sessão.

10. Se a questão não for clara, repita-a de forma a que toda a gente a ouça. Ou ainda melhor, reformule-a, pois isso permitirá que a pessoa que a colocou se aperceba de que compreendeu a pergunta e que esta o interessa. Evite pedir ao participante que a reformule, pois isso sugere que, ou não a percebeu, ou ele não soube fazer-se explicar (quando não compreender mesmo a questão, assumo-o e peça ao participante que a repita).

11. Exprima o seu agrado pelo facto de lhe levantarem questões: *Ora, aí está uma questão interessante. Ainda bem que me levantou esse problema.* Estes encorajamentos constituem excelentes meios de suscitar outras questões.

12. Evite responder às questões com respostas irónicas, ou com comentários desagradáveis ou ainda provocando uma disputa. Uma regra de ouro da formação é a seguinte: nunca saia vencedor de uma disputa menos meiga com um(a) participante. A razão é simples: quem colocou a questão é um elemento do grupo o que significa que, em caso de conflito, este colocar-se-á do lado do formando. Corre o risco de ninguém mais lhe levantar questões (ou consequências bem mais graves e em relação às quais não há assertividade que lhe valha).

13. Se possível, peça aos participantes que tomem nota das questões durante a própria exposição. Dessa forma, terá a participação assegurada e aumentará a possibilidade de os formandos realmente o ouvirem até à fase das questões e respostas.

Em suma, ...

Se bem que os cursos magistrais suscitem pouco entusiasmo, este método continua a ser largamente utilizado por formadores e professores. De entre as vantagens que proporciona, podemos referir as seguintes:

- 1.** Permite a aquisição e compreensão simples de factos, conceitos e a simples divulgação de informação.
- 2.** Constitui um meio rápido de comunicar informações a um grupo.
- 3.** Pode constituir a introdução de um tema, tendo em vista despertar interesse para determinado assunto.
- 4.** É adequado para grande número de pessoas.
- 5.** Permite um maior domínio da programação.
- 6.** Dá segurança ao formador porque lhe permite seguir um programa previamente definido.

No entanto, os inconvenientes são ainda mais e de significativa relevância pedagógica:

- 1.** A participação nula dos formandos.
- 2.** A monotonia resultante da falta de discussão dos temas.
- 3.** O convite ao distanciamento dos participantes (dispersão).
- 4.** A transmissão de quantidades de matéria que, por vezes, é difícil de assimilar.
- 5.** A dificuldade em controlar a eficácia da formação.
- 6.** O facto de pressupor a homogeneidade da audiência.

De facto, o curso magistral é um método algo anacrónico, tendo em conta os actuais conhecimentos de que se dispõe relativamente à aprendizagem e à comunicação. Sendo certo que há inúmeras sugestões para melhorar o método expositivo, não ficam dúvidas de que um curso magistral é e será sempre um curso magistral, pelo que se sugere que o formador procure métodos de formação mais dinâmicos (ver **2.4 Método Activo**).

Se não o conseguir, então deverá assegurar-se de que há lugar à participação dos formandos (os exercícios a que fizemos referência atrás poderão ser úteis para esse efeito), bem como optar por exposições breves (no máximo, 15 minutos) e reservar um período final para questões e respostas, sabendo retirar o devido proveito desse momento de maior participação.

2.2. Método interrogativo

Quantas vezes ouvimos, no início de uma formação, o formador dizer "Isto não vai ser uma exposição." e depois acontece exactamente o contrário do prometido?

O pedido para a participação activa dos formandos, geralmente, surge logo no início da formação, pois é suposto representar o desejo sincero do formador de envolver o grupo numa discussão e reflexão conjuntas com sentido. Os benefícios são muitos:

- a formação tende a ser mais interessante para todas as pessoas envolvidas;
- as respostas dos formandos permitem ao formador saber se compreenderam e/ou aceitaram os temas em análise;
- o processo permite criar uma maior relação de confiança entre formador e formandos e à medida que a confiança aumenta, os formandos têm mais vontade de expressar e debater ideias.
- o formador beneficia enormemente dos pontos de vista dos formandos (e da sua experiência) sobre os temas em análise.
- o fluxo de informação vem do grupo mais do que do formador, o que pressupõe uma escuta activa por parte dos formandos.

Apesar destas vantagens, muitos programas continuam a assemelhar-se a um curso magistral. Noutros casos, apesar de haver lugar a alguma participação, esta surge mais por iniciativa dos formandos do que devido a uma preocupação manifesta do formador.

A questão, portanto, impõe-se: porque razão os formadores, desejosos de obter participação, acabam por limitar-se a expor matérias ou a obter uma participação reduzida? As razões são várias - a natureza humana, representações erradas sobre o que é um processo interactivo e falta de técnicas que promovam a participação. Conheçamos, então, alguns factores inibidores de uma participação activa:

1. O controlo. Em muitos casos, os formadores têm medo de perder o controlo. Quando um formador abre espaço para que um determinado assunto seja submetido a discussão, há sempre a possibilidade de os formandos chegarem a uma conclusão/resposta diferente da pretendida. De facto, um ou mais formandos podem defender, de forma fundamentada, um ponto de vista consideravelmente diferente do do formador, o que pode ser entendido pelo formador como uma ameaça à auto-estima ou à segurança pessoal. O desafio constituído pelas opiniões dos formandos pode ser entendido como um questionar público da qualidade, verosimilhança ou integridade do material e da competência do formador.

2. Respostas incompletas ou erradas. Lidar com respostas incompletas ou erradas constitui outra dificuldade referida por formadores. E ao não saber lidar com estas situações, a participação dos formandos pode ver-se comprometida. De facto, as pessoas vêem afectada a sua auto-estima e sentem-se ameaçadas quando sentem expostas as suas carências ou a sua falta de conhecimentos.

3. Manter vivo o debate. Manter a discussão centrada nos objectivos traçados implica saber ouvir, avaliar a pertinência dos comentários e lidar com as respostas incorrectas, incompletas ou dissonantes. Isto requer que o formador disponha de competências que, como muitas outras, se desenvolvem com a prática o que significa que, quanto menos optar por esquemas pedagógicos mais participativos, menos competente será para deles poder retirar proveito.

4. Planeamento e organização. Aspectos que desempenham um importante papel no sucesso ou insucesso de qualquer estratégia, em particular nas de cariz mais participativo. De facto, a sequência de materiais para uma exposição é substancialmente diferente da de uma discussão ou debate. O mesmo se aplica aos recursos audiovisuais. Por exemplo, um quadro de papel é essencial para uma formação mais interactiva, uma vez que permite registar as respostas dos formandos e ir avaliando o grau de correcção destas face ao produto final esperado. Em contrapartida, numa metodologia expositiva haverá mais necessidade de um retroprojector ou de um projector de vídeo para projectar os aspectos essenciais do tema a tratar.

5. A questão correcta. O uso de questões coloca algumas dificuldades. Seleccionar a(s) questão(ões) mais correcta(s) implica uma enorme capacidade de escuta e não é fácil a qualquer formador ouvir os formandos, lidar com as suas respostas e planejar a direcção da discussão. Em muitos casos, os formadores planeiam a formação com base numa síntese ordenada das matérias a tratar e não em função de uma lista de questões a colocar.

6. Resistência dos formandos. Os formandos têm receio de que o formador possa querer expô-los ou encurralá-los com respostas erradas. Este potencial de embaraço funciona como inibidor da participação. Há também o medo de falhar, com as consequências que daí podem resultar numa sala de formação junto de colegas, pares, subordinados ou superiores. É tido como preferível manter-se calado e parecer ignorante a abrir a boca e confirmá-lo.

Percepção e cognição

São vários os factores psicológicos que influenciam as interpretações que as pessoas podem fazer de uma mesma mensagem. É precisamente a tomada de consciência deste facto que deve levar o formador a preferir a comunicação em dois sentidos. Tomemos em consideração as seguintes características do processo de percepção:

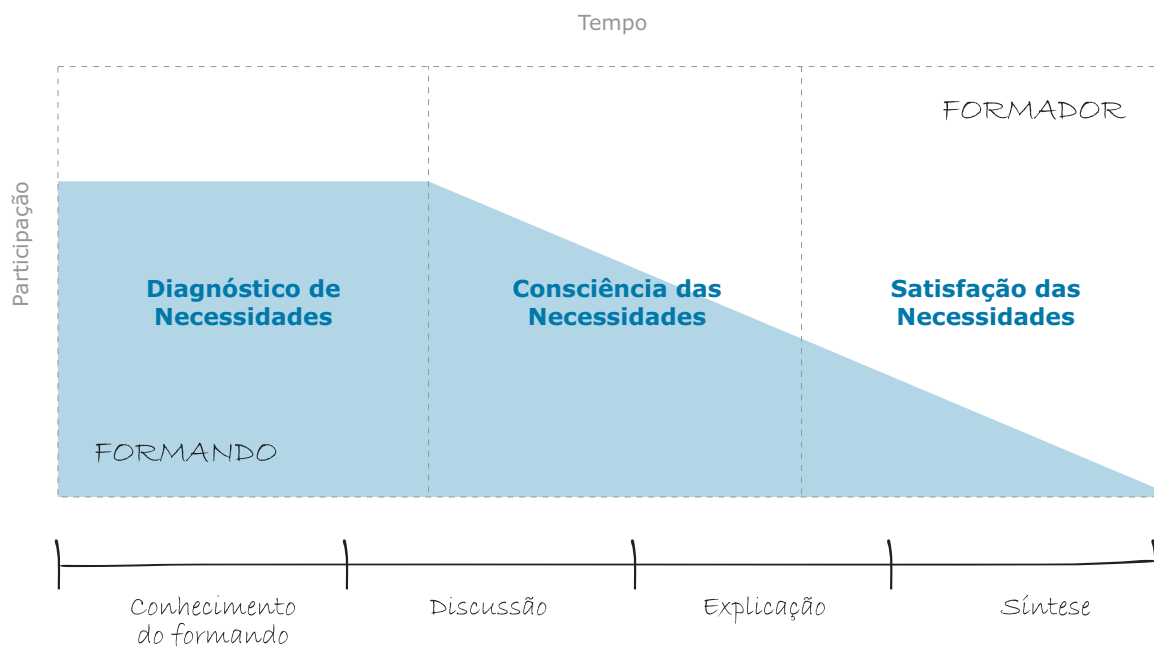
- A percepção é subjectiva - duas pessoas não percebem o mesmo objecto, acontecimento ou mensagem do mesmo modo.
- A percepção é selectiva - as pessoas vêem o que querem ou o que estão capacitadas para ver.
- A percepção é influenciada por experiências passadas, necessidades e motivações. As pessoas interpretam um objecto, acontecimento ou mensagem à luz do que são em termos de experiência, conhecimento, preconceitos, necessidades e motivações.

Ora, os comportamentos que queremos que as pessoas assumam no final de uma formação, de par com os conhecimentos e competências que os suportam, têm forçosamente de ser considerados, compreendidos e aceites pelos formandos. De outro modo, a formação deve ser considerada ineficaz, uma vez que não proporcionou qualquer tipo de mudança. A comunicação em dois sentidos é a melhor forma de assegurar que a percepção do formando e a subsequente interpretação da mensagem são as mesmas das do formador. Ao colocar questões e escutar as respostas, o formador pode controlar e avaliar o nível de compreensão, interpretação e aceitação das mensagens.

Método interrogativo como processo indutivo

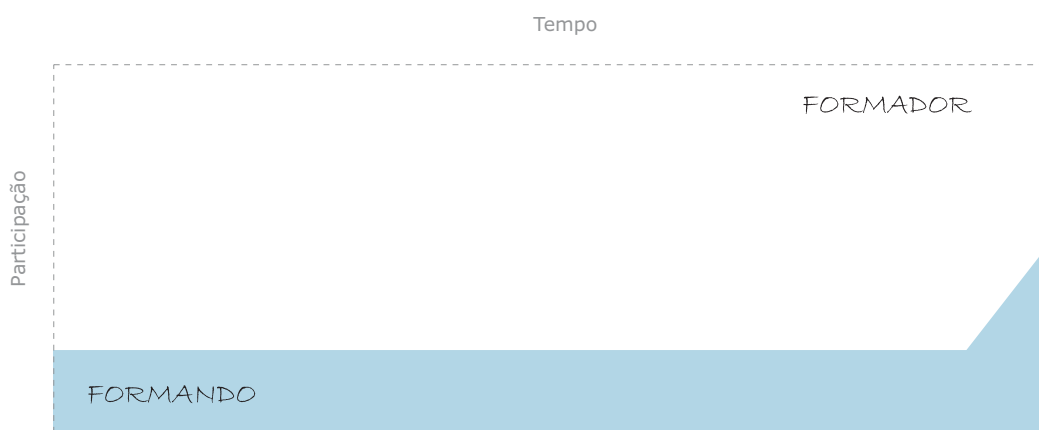
Uma das formas de contornar os problemas levantados pelas diferentes percepções e cognições consiste em colocar perguntas antes das respostas terem sido fornecidas. Se assim for, o formador acede a conhecer a interpretação e o nível de domínio que o formando tem do tema. Esta técnica permite também que a formação seja mais direccionada em função das reais necessidades dos formandos, uma vez que o formador passa a poder reforçar respostas correctas, explorar áreas de confusão e explicar melhor o que não está compreendido.

A utilização de perguntas permite inverter a distribuição de papéis que é característica do método expositivo, no qual o formador está activo a maior parte do tempo, reservando para os formandos (quando o tempo assim o permite) a parte final da formação. O esquema seguinte permite visualizar o que afirmamos.



A inversão do processo de comunicação permite ao formador dirigir a sua mensagem às reais necessidades dos formandos, tal como foram diagnosticadas através das suas respostas. Para além disso, é comprovadamente melhor do que a habitual pergunta "Alguém tem questões sobre o que acabamos de tratar?" com que se brinda os formandos no final de uma exposição e que, em muitos casos, tem como resposta o silêncio. Esta pergunta, aparentemente um pedido para participação, esconde uma outra: "Perceberam a mensagem?". Ora, como é sabido, são muitos os casos em que os formandos não querem dar a entender que não perceberam ou em que julgam que perceberam. Para além disso, convém ter presente que quando colocam questões, estas não demonstram a sua compreensão do assunto, mas apenas o seu interesse, desacordo ou vontade de clarificar algo.

Curso magistral



Refira-se, ainda, que as respostas do formador às questões dos formandos constituem, afinal, a continuação da exposição. Por último, convém recordar também que a altura em que o formador suscita as questões não é adequada e contribui para a falta de respostas - no final das sessões, as pessoas estão, geralmente, com vontade de ir embora.

Motivação e participação

Optar por métodos que contemplem perguntas aos formandos cria motivação para a aprendizagem. Quando uma pergunta (assumindo que o tópico em discussão é relevante para as necessidades dos formandos) é feita antes da resposta ter sido fornecida, o formando é desafiado a utilizar o conhecimento de que já dispõe.

Em muitos casos, contudo, o acto de responder gera uma sensação menos agradável; sobretudo quando o formando acha que a resposta está incompleta ou apenas parcialmente correcta. O formando necessita de uma avaliação que lhe permita saber se a resposta foi ou não correcta e gostará, por isso, de beneficiar de alguma forma de recompensa. O reforço positivo, do grupo ou do formador relativamente à resposta, constitui essa recompensa.

De modo a que o método interrogativo se revele eficaz, o formador deverá ter presente que:

1. as conclusões devem ser previamente planeadas;
2. as perguntas devem ser previamente planeadas e relevantes para as conclusões a que os formandos devem chegar;
3. as perguntas e as conclusões devem fazer parte da sua planificação escrita.

Planeamento prévio

1 - O planeamento prévio de perguntas envolve:

- considerar a conclusão a que se deseja que os formandos cheguem;
- definir a pergunta a colocar;
- decidir como a pergunta será colocada ao grupo;
- decidir o momento ou sequência da formação em que o tema será tratado;
- planear os meios audio-visuais a utilizar na discussão

2 - Para poder programar previamente a sessão, o formador tem de saber responder a duas questões:

1. Quais os conhecimentos ou experiências dos formandos?
2. Que base de conhecimentos deverá ser criada de modo a que os formandos respondam à questão e cheguem à desejada conclusão?

Consideremos, por exemplo, a conclusão "As vantagens da utilização de perguntas em contexto de formação". O formador pode partir do princípio que os formandos dispõem de conhecimentos suficientes, fruto de anteriores experiências, que lhe permitam planificar aquela unidade da sessão com base numa questão. Vejamos como:

Objectivo: Identificar os benefícios da utilização de perguntas na formação

Questão: Quais os benefícios da utilização de perguntas na condução da formação?

- faz os formandos pensar - todos têm necessidade de considerar a resposta à questão;
- cria motivação para a aprendizagem - isto é particularmente verdade quando uma pergunta é colocada antes da resposta ter sido dada, pois apela ao conhecimento de base do formando e à sua capacidade de resolução de problemas;
- conduz a discussão em função dos objectivos;
- permite recolher informação - o formador conhece o nível de conhecimentos e informações que os formandos dispõem e conduz a formação em conformidade;
- testa a eficácia da comunicação - o *feedback* dos formandos indica o grau de aceitação e de compreensão das ideias em discussão;
- avalia a aprendizagem - as respostas dos formandos indicam em que medida estão capacitados para utilizar os conhecimentos ou competências no contexto de um debate;
- envolve o grupo - as questões estimulam a discussão.

A utilização de perguntas, como forma de condução da formação, pode constituir igualmente uma solução a adoptar nos casos em que o nível de conhecimentos dos formandos é limitado.

Imaginemos uma sessão de formação em que a tarefa consistia em ensinar os 4 tipos de frases a alunos do 4º ano do primeiro ciclo, ou seja, a alunos cujo nível de conhecimentos de base não permite ao formador começar com a pergunta: *Quais são os 4 tipos de frases?*

Neste caso, a planificação da formação poderia ser a seguinte:

Objectivo: Distinguir os 4 tipos de frases

Dizer: Hoje vamos examinar 4 tipos diferentes de frases

Projectar transparência com as seguintes frases:

- 1 - *Isto é um gato;*
- 2 - *O que é um gato?;*
- 3 - *Alimenta o gato;*
- 4 - *Cuidado com o gato!*

Perguntar: O que há de diferente entre estas frases?
Tipos de frases

1 - *Isto é um gato*
Pontuação - ponto final
Objectivo - afirmar
Designação - Declarativa

2 - *O que é um gato?*
Pontuação - ponto de interrogação
Objectivo - perguntar
Designação - Interrogativa

3 - *Alimenta o gato*
Pontuação - ponto final
Objectivo - ordenar
Designação - Imperativa

4 - *Cuidado com o gato!*
Pontuação - ponto de exclamação
Objectivo - aviso ou emoção
Designação - Exclamativa

Ou seja, o formador desceu o nível de abstracção da pergunta inicial, por forma a ir de encontro aos conhecimentos de base dos alunos - a experiência dos 4 tipos de frases em conversas quotidianas ou em livros que leram - e, assim, poder criar um diálogo assente em perguntas que levem o aluno a descobrir, por ele próprio, as respostas.

3 - Para o planeamento prévio da formação, o formador deverá, igualmente, preocupar-se com a estrutura da própria pergunta. Para serem eficazes, as perguntas devem:

1. ser relevantes para as conclusões;
2. ser abertas (começam com porquê, o quê, como, quando ou quem);
3. ser constituídas por menos que 18 palavras¹;
4. não incluir a resposta.

4 - O planeamento prévio das perguntas envolve também decisões relativamente aos recursos audiovisuais a utilizar. O quadro de papel configura-se como um excelente instrumento para alimentar a discussão, pois permite registar as respostas dos formandos (não tendo estes que memorizar as respostas já dadas) e avaliar a compreensão da matéria.

5 - A preparação prévia do método interrogativo exige ainda a tomada de decisões relativamente ao tipo de perguntas a colocar. Analisemos os vários tipos de perguntas.

As perguntas podem ser dirigidas a todo o **grupo**. Esta técnica faz com que todos os formandos pensem numa resposta e, em geral, provoca debates animados.

A **pergunta individualizada**, como o próprio nome indica, é dirigida a um formando em particular e pode revelar-se uma excelente maneira de fazer participar alguém que intervém pouco.

Falamos de uma **pergunta de tarefa** sempre que o formador pede aos formandos que escrevam a sua resposta antes de dar início à discussão.

¹ Não entender esta sugestão à letra. Este limite tem como principal função sugerir a necessidade de clareza. As questões longas podem criar confusão e, como tal, devem ser evitadas. Este limite tem como principal função sugerir a necessidade de clareza. As questões longas podem criar confusão e, como tal, devem ser evitadas.

Esta técnica permite enriquecer o debate, uma vez que é esperável que a qualidade das respostas seja, em regra, melhor (os formandos preparam a resposta individualmente e, sempre que possível, por escrito, o que obriga a uma reflexão mais cuidada). As perguntas de tarefa são dirigidas a todos os formandos, o que acaba por fazer com que os menos participativos integrem a discussão. Uma outra vantagem tem a ver com o facto de os formandos poderem comparar melhor as suas respostas com as que são apresentadas e, no caso de as suas ideias ainda não terem sido referidas, sentir-se-ão mais motivados para intervir.

Uma **tarefa**² representa uma actividade que uma ou mais pessoas deverão realizar (exemplo, pedir aos formandos que redijam um objectivo geral, operacionalizado por indicadores de aprendizagem).

Para além disso, as perguntas podem ser **abertas** ou **fechadas**.

Tipo de pergunta	Descrição	Exemplo
Fechada	<ul style="list-style-type: none"> - Solicita uma resposta em monossílabo - Bloqueia a discussão - Geralmente começa com "É", "Pode", "Quanto" - Utiliza-se para guiar e controlar 	<i>Todos compreenderam as mudanças de que falámos?</i>
Aberta	<ul style="list-style-type: none"> - Solicita mais do que "sim" ou "não" - Estimula a reflexão - Cria envolvimento - Fomenta a discussão - Geralmente começa com "O quê", "Como", "Quando", "Porquê" 	<i>Como podemos explicar as mudanças aos nossos clientes?</i>

Como formular e gerir perguntas

1. Formular as questões com naturalidade e tacto.
2. Elaborar questões adaptadas aos conhecimentos do grupo.
3. Fazer uma pergunta de cada vez.
4. Não perder o fio condutor.
5. Fazer perguntas curtas e claras.
6. Evitar perguntas fechadas.
7. Evitar criar tensões ou constrangimentos intra-grupais.
8. Optar por formulações que não contenham juízos de valor ou a pressuposição de uma resposta.
9. Privilegiar formulações que não coloquem o interlocutor em situação difícil.
10. Fazer perguntas sobre um único tema.
11. Fazer perguntas a que os participantes tenham possibilidades de responder.
12. Colocar perguntas desafiadoras e que incitem à reflexão.
13. Fazer perguntas honestas, relevantes e que conduzam os participantes a respostas lógicas.
14. Não fazer perguntas que sejam muito difíceis para a maioria dos participantes.
15. Não fazer perguntas excessivamente fáceis.
16. Não fazer perguntas enganadoras que desorientem os participantes.

² Para este propósito, uma tarefa é equivalente a uma pergunta. Implícito na atribuição da tarefa está a pergunta: *És capaz?*

Ideias-chave a reter

1. Que tipo de perguntas podemos colocar?

Perguntas ao grupo, individualizadas e de tarefa.

2. Quais são as principais vantagens de cada uma delas?

Perguntas ao grupo - todos os formandos têm de pensar.

Perguntas de tarefa - todos têm tempo para considerar individualmente as respostas antes da análise em grupo.

Perguntas individualizadas - fazem falar os mais tímidos.

3. Quais as principais desvantagens das perguntas individualizadas?

O formando sente-se alvo de atenção e isso pode aumentar a sua tensão. A vulnerabilidade que gera pode dificultar a criação de um clima de confiança. Fruto dessa tensão, a sua resposta pode ser curta. Para além disso, o formando seleccionado pode não dispor da melhor resposta. Este tipo de perguntas pode desencorajar a participação ou comprometer respostas de qualidade.

4. Que feedback podemos dar às respostas dos formandos?

1. Escutar activamente.
2. Anotar as respostas no quadro.
3. Reformular a resposta.
4. Aprofundar (pedir mais informações ou clarificar algo).
5. Reformular a questão (baixando o nível de abstracção, nomeadamente com um exemplo)
6. Avançar com a resposta e pedir comentários.

5. As respostas dos formandos podem ser...

- correctas e completas;
- correctas mas demasiado abstractas - logo, incompletas;
- parcialmente correctas;
- incorrectas;
- confusas;
- sem resposta;
- de desacordo;
- outra pergunta.

6. Como agir se a resposta do formando for correcta e completa?

Repetir a resposta e anotá-la no quadro. Se possível, pedir ao formando que avance mais pormenores por forma a ter a certeza de que compreende. Averiguar se toda a audiência concorda e certificar-se de que era aquela a resposta pretendida (a conclusão planeada).

7. Por que razão deve anotar-se no quadro as respostas correctas?

Constitui reforço positivo. Encoraja os formandos a tirar notas. Permite que todos vejam as ideias já apresentadas e evita repetições. Permite controlar melhor se todos os aspectos da conclusão foram referidos.

8. Em que consiste reformular?

Reafirmar uma ideia expressa verbalmente de uma outra forma (por exemplo, nas palavras do receptor).

9. Quais os objectivos da reformulação?

Reforçar as respostas correctas. Demonstrar escuta activa. Ajudar a compreender melhor o ponto de vista do formando. Permitir que todos compreendam o que foi dito.

10. Como proceder quando ninguém responde à pergunta que colocamos?

Saber se perceberam a questão, reformular a questão e dar suficiente tempo para que respondam.

11. Como proceder quando as respostas são incompletas ou incorrectas?

Evitar referir ao formando que a sua resposta está errada. Ter presente que a resposta pode ser incorrecta apenas do nosso ponto de vista. Reformular, para demonstrar escuta activa. Pedir mais informações ou detalhes para compreender o ponto de vista do formando. Ouvir com atenção.

12. Por que razão se deve reformular uma resposta incorrecta?

Porque demonstra escuta activa, permite ao formando ouvir a nossa interpretação da resposta e pode mesmo fazer com que este queira corrigir a resposta.

13. Por que razão nunca se deve assumir que a resposta está errada?

Porque embaraça o formando. A sua auto-estima vê-se afectada e pode diminuir a vontade de participar. A mesma razão se aplica a quem ouve (os colegas).

14. E se, depois de inquirirmos uma segunda vez, a resposta do formando se mantiver incorrecta ou incompleta?

Reformular a parte da resposta que está correcta e perguntar aos colegas o ponto de vista deles. Reformular a questão. Explicar a resposta e obter opiniões. Baixar o nível de abstracção para permitir uma melhor compreensão da pergunta (com um exemplo, uma analogia, uma história ou uma demonstração).

15. Que atitudes evitar ao lidar com as respostas dos formandos?

a. Reformulação manipulada. Situação em que o formador reformula uma resposta incorrecta (à força e, por isso mesmo, alterando o seu significado-chave), de forma a poder ir ao encontro de uma resposta correcta previamente definida. Esta falsidade na reformulação pode acabar com a vontade de participar, pois revela aos formandos que não se está genuinamente interessado nas suas respostas.

b. Ler a conclusão no guião do plano enquanto o formando responde (tentar comparar a resposta do formando com a conclusão que estabeleceu como correcta). Isto interfere com a escuta activa. Esta prática também demonstra pouco interesse pelas respostas dos formandos.

c. Aceitar respostas abstractas ou incompletas (sem querer saber mais pormenores ou procurar detalhar as respostas, o formador avança para a conclusão). Esta prática desencoraja a participação pelas mesmas razões avançadas nos pontos anteriores. Os formandos devem ser incitados a completar as suas respostas. Se assim for, o formador poderá também avaliar o grau de compreensão do tema em análise.

d. Tentar fazer com que os formandos respondam com as palavras exactas da conclusão pré-planeada. O que faz com que os formandos vejam consideradas incorrectas ou incompletas respostas que, afinal, estavam certas e comecem a considerar o método como um jogo de adivinhas.

e. Responder a questões dos formandos sobre assuntos que deveriam ser tratados mais tarde. O formador salta etapas e trata de assuntos que estavam reservados para outras fases da formação. Para além de poder ser difícil aos formandos lidar com temas para os quais não foram devidamente preparados, esta prática pode dar origem a análises incompletas e consome tempo que pode ser utilizado noutras actividades. Quando o(s) formando(s) levanta(m) questões relativas a material a ser tratado em futuras fases do programa, o formador deverá dar conta disso, negociar o adiamento da resposta e anotar a questão do formando numa lista de assuntos a tratar. Esta técnica poderá também ser utilizada para lidar com questões controversas que, de vez em quando, surgem.

f. Levantar a questão e virar-se para escrever no quadro o título do tema em debate (ou outro tópico qualquer). É preferível escrever antes de colocar a pergunta, sob pena de ser considerado falta de interesse.

16. Como responder às perguntas dos formandos?

Há três maneiras aceitáveis de responder às perguntas: 1) fornecer a resposta, 2) devolver a pergunta ou 3) adiar a resposta.

Quando...	...proceda deste modo...
For a única pessoa que conseguir responder	Dê a resposta
Houver grande probabilidade de aparecer a resposta correcta	Remeta a questão a quem a levantou ou a outra pessoa
A pergunta estiver fora do âmbito do grupo A pergunta não puder ser respondida no tempo disponível A resposta for dada em tema posterior Necessitar de tempo para estudar a resposta adequada	Adie a resposta

17. Como intervir para controlar o grupo?

A utilização de técnicas mais participativas como as metodologias interrogativas minimiza os problemas que os formadores mais expositivos habitualmente enfrentam. No entanto, podem surgir dificuldades, como participantes a monopolizarem a conversa ou distrações. Eis algumas sugestões para fazer face a esse tipo de problemas:

a. Utilize comportamento não-verbal. Enquanto vai conduzindo a sessão, olhe propositadamente para (ou aproxime-se de) os participantes que estiverem envolvidos em conversas privadas, sonolentos ou alheados da participação.

b. Escute activamente. Quando alguns participantes monopolizarem a discussão, se enervarem ou discutirem consigo, faça uma síntese dos seus pontos de vista e envolva os outros na análise.

c. Recorde as regras de participação. De vez em quando, refira as regras que gostava que fossem tidas em conta. Exemplos: a) ninguém pode rir durante uma simulação; b) só podem participar os formandos que ainda não falaram; c) cada um fala por si e não pelos outros, ...

d. Use o humor. Um modo de lidar com comportamentos menos fáceis é utilizando o humor (*Chega, é demais para um dia só!*). Convém ter cuidado, contudo, para não enveredar pelo sarcasmo ou pela ironia. Uma outra estratégia consiste em, divertidamente, colocar-se em causa para não confrontar directamente o(s) formando(s) - *Se calhar estou a ser teimoso, mas ...*

e. Estreite os contactos. Faça questão de procurar conhecer as pessoas nos intervalos ou nas refeições, mesmo quando alguns deles são hostis ou estão desligados da formação. É pouco provável que as pessoas continuem a criar-lhe dificuldades se manifestar interesse por elas.

f. Altere os esquemas de participação. Por vezes, os estragos são minimizados se, em vez de trabalhar em grande grupo, optar por repartir os formandos difíceis por pequenos grupos.

g. Ignore alguns dos comportamentos negativos. Tente não prestar atenção aos comportamentos que constituem pequenos distúrbios. Esses comportamentos tendem a desaparecer se der continuidade à formação.

h. Analise e discuta os comportamentos negativos em privado. Quando se tratar de comportamentos que prejudicam o andamento dos trabalhos, faça uma pausa e peça, em privado, aos formandos visados que alterem o seu modo de estar. Como alternativa, crie grupos de trabalho e aproveite esse período para conversar discretamente com os mais problemáticos. Se todo o grupo estiver envolvido, pare a sessão e explique de forma clara como espera que as pessoas se comportem para que o trabalho possa continuar.

18. Até agora partimos do princípio de que as conclusões a que todos chegam são as correctas. Que outras hipóteses há?

a. As respostas do grupo acrescentam novas ideias à conclusão.

b. Há desacordo (total ou parcial).

c. Os formandos revelam-se incapazes de atingir a conclusão (por escassez de informações de base ou porque a nossa pergunta não foi a mais adequada para a conclusão pretendida).

19. O que pode acontecer quando o grupo discorda das nossas conclusões?

- a. Análise em conjunto até que uma nova conclusão seja atingida.
- b. Dissonância que impede o formador de prosseguir e consequente perda de tempo.
- c. Adiamento: o formador tem de consultar uma qualquer fonte para clarificar os pontos em disputa.

Nalguns casos, o assunto em questão pode ser anotado numa lista de assuntos a tratar e ser abordado mais tarde. Noutros, terá de ser resolvido antes de se poder prosseguir.

20. O que pode determinar o desacordo por parte do grupo?

- a. A conclusão (ou parte dela) está incorrecta.
- b. O grupo tem uma perspectiva diferente ou necessidades diferentes relativamente ao assunto em questão.
- c. A pergunta colocada não era a mais apropriada para a conclusão pretendida.

21. Como actuar quando o grupo manifesta total desacordo com uma ideia ou conclusão expressa e insiste nesse desacordo?

Se possível, adiar a questão para uma futura sessão e recorrer a textos ou fontes credíveis para encontrar a resposta correcta. Como alternativa, e caso haja alguma legitimidade no desacordo, pedir ao grupo que indique indicadores ou critérios que permitam avaliar o assunto em questão. Se o resultado da avaliação assim o determinar, reformular a ideia ou conclusão e compará-la com a versão inicial, adoptando a mais adequada.

22. Em que medida este processo de resolver dissonâncias se relaciona com a teoria dos formandos X e Y³?

Teoria X

- Os formandos não aprendem por eles mesmos, de forma autónoma.
- A apresentação/exposição de informações é suficiente para que haja aprendizagem.
- O conhecimento é construído tijolo a tijolo.
- A verdade é conhecida, apenas devemos convencer os formandos a aceitá-la.
- É possível formar pessoas maduras e criativas a partir de aprendentes passivos.
- Avaliar significa julgar e ser julgado por peritos.

Teoria Y

- Os formandos podem e querem aprender, pois valorizam o seu desenvolvimento.
- Os formandos dedicam energia ao que entendem ser relevante para eles.
- A auto-avaliação é essencial. A hetero-avaliação é secundária.
- A tarefa fundamental do formador é colocar questões relevantes e definir, orientando, os percursos de aprendizagem.
- A verdade é descoberta com base na própria experiência, participando na formulação do problema, na procura e identificação de recursos, na sugestão de alternativas, na análise contrastante destas e na aceitação das consequências.

23. O método interrogativo não apresenta desvantagens?

Apesar de, como vimos, serem várias as vantagens, o método interrogativo conhece algumas limitações, a saber:

- a. Necessidade de mais tempo e de redução dos conteúdos a transmitir.
- b. Desajustado para grandes audiências.
- c. Nalguns contextos, pode dar origem a conflitos difíceis de resolver.
- d. Não é adequado à fase final de uma formação, onde deverá haver lugar a uma síntese da responsabilidade do formador.
- e. Apesar de convidar à participação, em muitos casos continua a dar origem a processos formativos centrados na 1ª pessoa, não promovendo abordagens dialógicas (ver 1. Modalidades Pedagógicas).

³ Referimo-nos a uma adaptação da famosa análise de McGregor aos colaboradores e que tanto impacto teve na gestão de recursos humanos. Thomas Kramlinger teve a feliz ideia de importar o raciocínio das características dos colaboradores X e Y ao modo de ver os formandos, dando origem a um quadro de análise pertinente e útil (ver X ou Y)

Em jeito de conclusão ...

Não sendo o único nem o melhor método pedagógico, o método interrogativo pode revelar-se altamente frutuoso.

A adopção deste método permite diagnosticar os conhecimentos (logo, as necessidades dos formandos), aproveitar a sua experiência e o seu conhecimento, ter em conta os seus pontos de vista e perspectivas e controlar o grau de compreensão e aceitação dos temas tratados.

Sendo a responsabilidade na condução do processo do formador, o enfoque é dado ao formando.

No entanto, ainda não se trata da abordagem dialógica que se pretende ver assegurada com a modalidade pedagógica centrada na primeira pessoa do plural - NÓS.

2.3. Método Demonstrativo

Este método consiste, essencialmente, na transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração: explicação - demonstração - aplicação. Daí que seja utilizado sempre que se pretenda uma aprendizagem rápida e eficaz de tarefas. Ou seja, sempre que os objectivos remetam para uma correcta execução de cada uma das operações básicas de uma determinada ocupação e/ou para o uso adequado de um determinado equipamento.

Como utilizar o método demonstrativo?

Em geral, a adopção do método prevê as seguintes etapas:

1. Preparação

- **Do equipamento** - separar e organizar todo o equipamento e preparar o local.
- **Do formando** - colocá-lo em condições de assistir à demonstração e contribuir para a sua motivação.

2. Apresentação pelo formador

Numa primeira fase, apelidada de sincrética, o formador proporciona uma visão global da operação que o formando deverá aprender, explicando globalmente o conteúdo, o processo e o tempo necessário para o realizar. Esta demonstração / explicação é feita num ritmo normal de execução da tarefa em aprendizagem.

Numa segunda fase, o formador repete o processo mas de uma forma mais lenta, proporcionando ao formando a oportunidade de observar detalhada e minuciosamente todas as fases da operação. Durante esta repetição, o formador deverá fazê-lo explicando e demonstrando todas as operações necessárias, partindo sempre do mais simples para o mais complicado. São assim destacados os passos, pontos-chave e precauções a ter durante a operação. Esta fase é designada **analítica**, uma vez que assenta na divisão do todo em partes, e o seu ritmo é propositadamente lento.

Na terceira e última fase, chamada **sintética**, procede-se a uma recapitulação do processo e o formador fornece todos os elementos necessários, reforçando os pontos-chave da operação e as precauções.

3. Aplicação pelo formando

O formando pratica a operação, passando por todas as suas etapas, toma consciência da aprendizagem efectuada e esclarece as dúvidas. Cabe ao formador acompanhar de perto a execução e corrigir os erros no exacto momento em que ocorrem.

4. Verificação

O formador deve verificar (geralmente, por meio de perguntas), os conhecimentos adquiridos pelos formandos. Trata-se, afinal, de supervisionar o treino da execução da tarefa aprendida.

A demonstração pode também ser realizada de forma indirecta, por exemplo, exibindo a execução correcta por meio de processos mecânicos, como o vídeo e a televisão. Nestes casos, não há participação activa do formando, o que impossibilita ao formador esclarecer as dúvidas que possam surgir na fase da aplicação.

No entanto, a demonstração indirecta apresenta algumas vantagens: suscita grande interesse, facilita a repetição o número de vezes que se revelar necessário (logo, podem analisar-se os movimentos de forma mais detalhada) e permite observar um processo de trabalho ou uma operação demorada num curto espaço de tempo.

Análise crítica do método demonstrativo

É um facto que se trata de um método particularmente adequado ao desenvolvimento de aptidões psicomotoras e que, regra geral, suscita grande participação (os formandos participam dialogando, observado e realizando). Geralmente origina elevada adesão, desde logo, pelo facto de permitir, quando aplicado como o previsto, uma aprendizagem individualizada. De referir o facto de facilitar a avaliação e o controlo dos resultados.

No que diz respeito às principais desvantagens, recorde-se, desde já, a ocupação de tempo, os materiais e equipamentos específicos a que obriga e ainda o facto de o seu sucesso ser inversamente proporcional ao número de elementos do grupo.

Todavia, em nosso entender, a principal desvantagem reside no facto de se tratar de um método afirmativo, que não tem em conta a personalidade do formando, as suas especificidades ou eventuais necessidades próprias, uma vez que apenas se preocupa com a execução cabal de uma determinada tarefa, de acordo como uma padronização previamente definida.

Não há, por isso, lugar ao apelo, à criatividade, à promoção de autonomia, ao envolvimento efectivo de quem aprende na (re)definição do que se aprende. O formando é levado a uma aplicação mecânica de um conjunto de procedimentos pré-definidos que não são alvo de questionamento ou abordagem crítica.

Tal facto torna o método especialmente útil em contextos industriais, onde este processo de *aprender fazendo* proporciona uma formação acelerada e fácil a pessoal não especializado. Foi esse tipo de preocupações, de resto, que, nos EUA, no início da 2ª Grande Guerra, se generalizou a utilização do T.W.I. - Training Within Industry¹.

¹ O **TWI** visa pôr automaticamente em jogo comportamentos aprendidos, um pouco sob a forma de condicionamento operante, mal surja a situação-sinal para a qual foram aprendidos. De forma a atenuar o carácter de automatização, o **TWI** faz-se acompanhar de disposições compensadoras (condições acompanhantes), tais como: ambiente material, instantes-pausa, atitudes de encorajamento, estabelecimento de relações afectivas e de compreensão por parte do monitor.

2.4. Método Activo

Os métodos pedagógicos serão tanto mais eficazes quanto mais se verificarem as seguintes condições:

Actividade

Aprende-se tanto mais quanto maior for a oportunidade para aplicar os conhecimentos adquiridos. A formação dificilmente será eficaz quando só o formador tem um papel activo.

Referência a conhecimentos adquiridos

O grau de interesse do formando aumenta se a formação tiver em conta quem ele é, o que já sabe e o que necessita saber. Se assim for, então ele sentir-se-á motivado para dialogar, investigar, produzir trabalhos, confrontar as suas opiniões com as dos outros formandos.

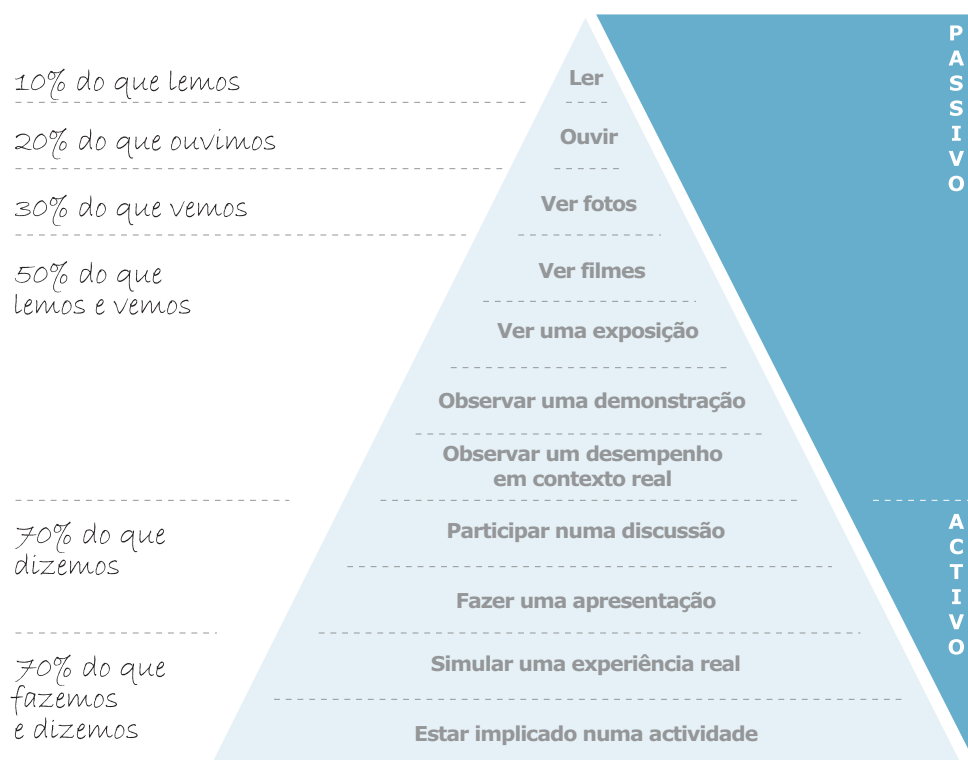
Motivação

O adulto em formação tem necessidades/motivações próprias que importa que o formador seja capaz de realçar, uma vez que a formação só tem probabilidades de atingir o seu objectivo se, quem a recebe, tiver desejo de aprender. Para que a motivação seja possível deverá ser utilizada a própria realidade social e profissional do formando como fonte de conhecimento, confrontando-se a prática com elementos de interpretação e informação que permitam levar a novos níveis de compreensão. E, neste contexto de preocupações, é obrigatório que o formador disponha da flexibilidade suficiente para se poder confrontar com situações inéditas, sabendo fazer-lhes face de forma eficaz.

Procurando ser eficaz ...

O filósofo Diógenes afirmava que a melhor forma de provar o movimento a quem afirma que ele não existe é *andando*. O método activo é, precisamente, aquele que permite aos formandos andar. Permite, afinal, que, através da interacção, se aprenda mais e melhor do que nos cursos magistrais. O método activo permite que o formando seja o agente voluntário, activo e consciente da sua própria educação.

É hoje indiscutível a importância dos métodos activos na formação, pois estes métodos permitem trazer para a formação a experiência pessoal e o formando aprende melhor se se sentir pessoalmente implicado na acção. Além destas vantagens, está provado que retemos:



O método activo consiste, precisamente, em suscitar a acção consciente e voluntária dos formandos, criando situações retiradas da realidade profissional, com vista à descoberta das situações a aplicar.

Ao formador exige-se preparação técnica específica, experiência profissional, capacidade para motivar para a acção com responsabilidade, tendo em conta que deve saber enquadrar as actividades que propõe aos formandos e supervisionar, orientando.

Há, basicamente, três modos de caracterizar as metodologias de tipo activo:

1. A actividade

Orientada em função do contacto com a realidade concreta, preferencialmente aquela de que os formandos são oriundos.

2. A liberdade

A formação deve poder satisfazer as necessidades específicas do formando, os seus interesses e motivações. Para que isso aconteça, deverá ser-lhe proporcionada livre iniciativa e escolha voluntária, sendo parte activa na definição dos objectivos, dos métodos e das estratégias avaliativas.

3. A autonomia

A liberdade e a escolha voluntária a que nos referimos remetem para a preocupação com o desenvolvimento da consciência e o sentido de responsabilidade. Aos formandos caberá a tarefa de levar a cabo, de forma responsável, aquilo que, em conjunto com o formador, se entender ser o melhor percurso formativo, com vista à promoção da autonomia.

Análise crítica

De entre as principais **vantagens** do método activo, destacam-se as seguintes:

- Tem em conta a globalidade da pessoa, ao privilegiar o *saber agir*, em detrimento de abordagens parciais (que privilegiem um dos táxones¹ em detrimento dos outros);
- Prepara os formandos em função de necessidades específicas dos contextos sociais e profissionais de que são provenientes;
- Dá oportunidade a todos os formandos de intervir, em função de ritmos e cadências próprias;
- Atribui elevada iniciativa e responsabilidade ao formando, dessa forma contribuindo para a promoção da autonomia;
- Aumenta o interesse e a motivação;
- Se bem empregue, pode incluir, em doses equilibradas e em função de necessidades diagnosticadas, técnicas pedagógicas de tipo expositivo (por exemplo, em momentos de introdução de temas, sínteses parciais e finais), de tipo interrogativo (levando os formandos a, pela descoberta, conhecer conceitos, ideias e noções, ...) e mesmo de tipo demonstrativo (pois pode tornar-se necessário, numa dada altura do percurso formativo, que o formador explicita um determinado procedimento ou técnica que possa ser usada ao serviço de intencionalidades formativas mais amplas).

A adopção do método activo pode também acarretar alguns inconvenientes, em particular os relacionados com o facto de os ritmos de execução das actividades serem, por natureza, diferentes, o que pode determinar que os mais dotados sejam obrigados a ajustar-se ao ritmo dos mais lentos, ou ainda que os mais ágeis e rápidos sejam obrigados a esperar pelos mais lentos. Também parece evidente que o tempo necessário para a utilização de metodologias activas é incontestavelmente superior do que, por exemplo, o expositivo. Há ainda quem refira que se trata de um método que exige especiais cuidados de preparação, desvantagem que julgamos ser extensível a qualquer um dos métodos pedagógicos.

Quando são solicitadas actividades ...

As actividades que permitem aos participantes experimentar algo ajudam a manter a formação activa. Como já vimos, é preferível que os formandos experimentem e ajam a apenas ouvirem falar sobre determinado assunto. Esse tipo de actividades pode incluir simulações, jogos, filmagens, visualizações ou tarefas de resolução de problemas. De modo a que funcionem melhor, certifique-se de que as seguintes etapas são cumpridas:

- 1. Dê conta dos objectivos.** As pessoas gostam de saber o que vai acontecer e porquê.
- 2. Explícite os benefícios.** Explique por que razão vai levar a cabo a actividade e como esta se articula com a temática a tratar.

¹ Referimo-nos à taxonomia de objectivos pedagógicos com os domínios cognitivo, sócio afectivo e psicomotor.

3. Fale pausadamente quando fornecer as indicações. Pode utilizar meios audiovisuais para se certificar de que as instruções foram percebidas.

4. Divida o grupo em sub-grupos antes de fornecer informações mais detalhadas. Se não o fizer, os participantes poderão esquecer algumas das instruções enquanto se formam os sub-grupos.

5. Informe-os do tempo de que dispõem. Indique o tempo previsto para a actividade e, periodicamente, informe quanto tempo têm disponível.

6. Mantenha algum ritmo na actividade. Procure não atrasar o processo anotando detalhadamente as contribuições dos participantes no quadro e não permita que as discussões se prolonguem por muito tempo.

7. Desafie e motive os participantes. Tente criar um nível moderado de tensão de forma a manter as pessoas activas e enérgicas.

8. Discuta e analise sempre as actividades. Após a realização da actividade, convide os participantes a expressar o que sentem e a partilhar o que aprenderam.

Técnicas para recuperar o controlo

Se optar por metodologias activas, prepare-se para a possibilidade (senão mesmo, certeza) de a sala ficar agitada e barulhenta.

Contrariamente ao que habitualmente acontece, não deverá preocupar-se com isso - faz parte integrante do processo. Como sabe, não se pode ter todas as vantagens (aprendizagens significativas com participação activa dos indivíduos em formação) sem nenhum dos inconvenientes (ruídos e alguma confusão, com a sensação de falta de controlo que daí decorre e que, se tudo tiver sido devidamente acautelado, é apenas isso - sensação).

No entanto, e apesar dessa não-preocupação, vão surgir momentos em que terá necessidade de chamar a atenção dos participantes para o fecho de uma actividade ou para a passagem a uma nova fase, pelo que lhe deixamos aqui algumas sugestões práticas:

1. Ligue e desligue a luz. Não constituirá ofensa se for feito uma só vez e rapidamente.

2. Crie uma onda verbal. Dê instruções prévias aos grupos para repetirem alto sempre que o ouvirem dizer: "Terminou o tempo". Rapidamente, alguns participantes o ajudarão a informar todos de que é necessário parar.

3. Utilize palmas. Instrua os membros do grupo para bater palmas uma vez quando ouvirem uma determinada indicação. De imediato, os primeiros participantes a ouvir as suas instruções baterão palmas e captarão a atenção do resto do grupo.

4. Use música. Seleccione música que capte a atenção. Pode escolher música que acalme os participantes suavemente ou que os desperte subitamente, como o início da 5ª Sinfonia de Beethoven.

5. Use mímica. Informe previamente os participantes de que deverão acalmar e parar as actividades sempre que o virem fazer um determinado sinal. Peça aos participantes que o utilizem também.

6. Conte uma anedota ou socorra-se de adivinhas. Informe os participantes de que dispõe de um enorme repertório de anedotas e jogos e que se servirá dele para dar fim às actividades.

7. Anuncie o intervalo. O mais certo é que o ouçam.

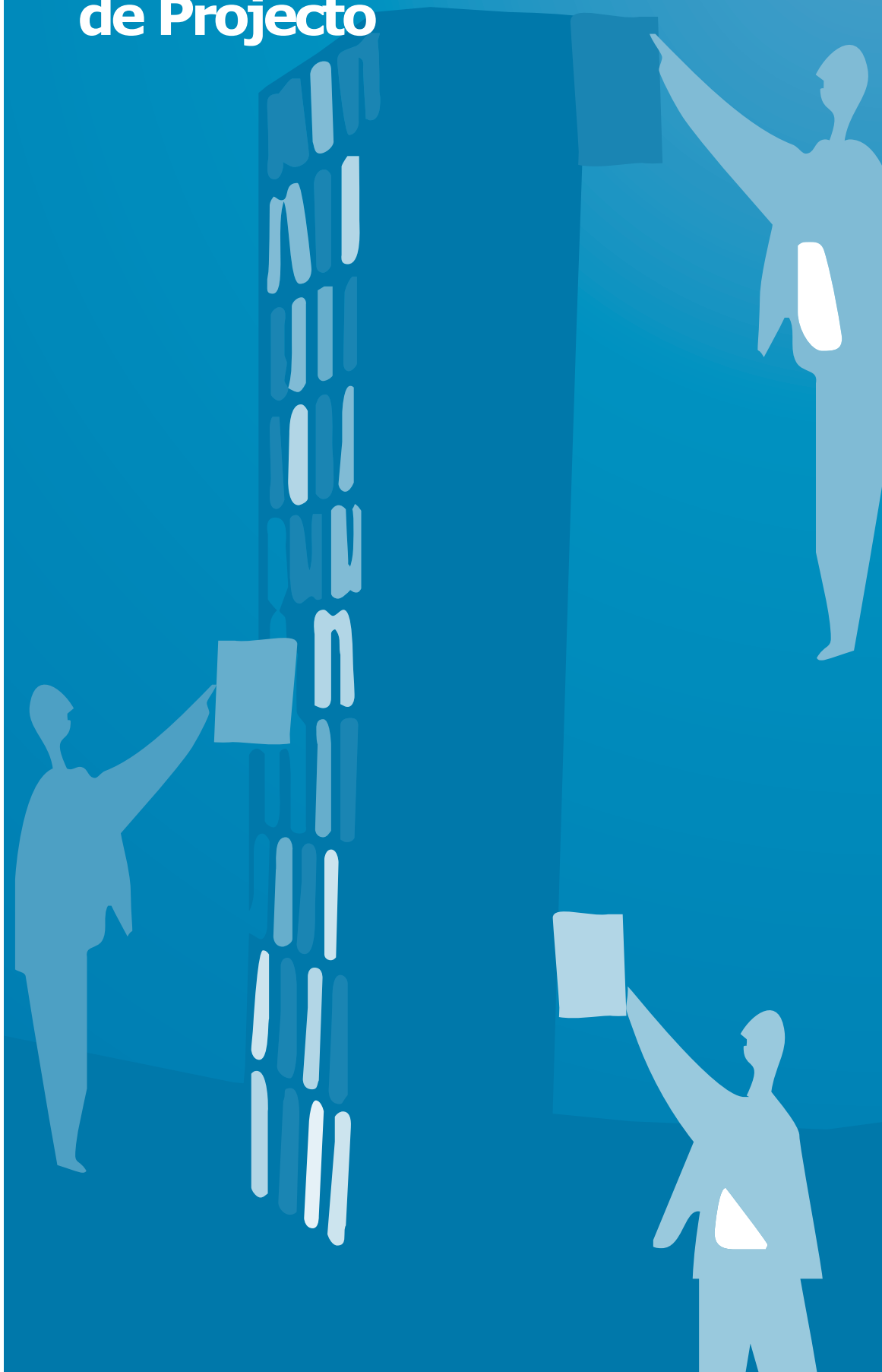
Modos de representar os colaboradores MCGREGOR

TEORIA X	TEORIA Y
<p>O homem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ não gosta de trabalhar; ■ tem necessidade de controlo e direcção (não toma iniciativas individuais); ■ deve ser castigado para se obter dele o esforço; ■ quer segurança, tem poucas ambições e não deseja responsabilidades; ■ não gosta de mudanças. 	<p>O homem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ pode ver o trabalho como descanso ou distracção; ■ é capaz de se auto-dirigir e controlar; ■ aceita responsabilidades, não as evita; ■ possui criatividade e capacidade de resolver problemas; ■ além de segurança, deseja satisfazer necessidades sociais, de estima e auto-realização

Modos de representar os formandos THOMAS KRAMLINGER

TEORIA X	TEORIA Y
<ul style="list-style-type: none"> ■ Não se pode confiar neles para levarem a cabo uma aprendizagem; ■ A apresentação de informações é suficiente para que aprendam; ■ O conhecimento é construído <i>tijolo a tijolo</i>; ■ A verdade é conhecida, os formandos apenas precisam de ser convencidos a aceitá-la; ■ É possível formar pessoas maduras e criativas a partir de aprendentes passivos; ■ A avaliação significa julgar e ser julgado por peritos. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Os formandos podem e querem aprender pois pretendem desenvolver-se; ■ Os formandos dedicam energia ao que entendem ser relevante para eles; ■ A auto-avaliação é essencial. A hetero-avaliação é secundária; ■ A verdade é descoberta com base na própria experiência, participando na formulação do problema, na procura e identificação de recursos, na sugestão de alternativas, na análise contrastante destas e na aceitação das consequências; ■ A tarefa fundamental do formador é colocar questões relevantes.

3. Metodologia do Trabalho de Projecto



3.1. Projecto: razão de ser¹

Não se trata apenas de mais uma moda. Esta necessidade e vontade de trabalhar e aprender por projectos ultrapassa as vontades e necessidades dos agentes formativos actuais e reenvia-nos para um contexto sócio-económico que, pode mesmo dizer-se, favorece a emergência de uma cultura de projectos.

O projecto é revelador do modo como vivem hoje as pessoas e as organizações: economias flexíveis, globalização, certezas mortas, efémero, ausência de autoridades, sentimentos difusos resultantes da dependência do envolvimento do actor, ...

Edgar Morin ajuda-nos a perceber melhor esta nova cultura em que nos encontramos inseridos identificando alguns princípios que a caracterizam e que são úteis para entendermos a importância de estratégias como a metodologia do trabalho de projecto:

1. Princípio sistémico ou organizacional

Liga o conhecimento das partes com o do todo. Pascal afirmava: "tenho por impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, mas também conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes." A ideia sistémica, que se opõe às perspectivas reducionistas, defende que o todo é mais do que a soma das partes (do átomo à estrela, da bactéria ao homem e à sociedade). A organização de um todo dá origem a emergências, ou seja a qualidades desconhecidas dos seus elementos constituintes. Razão que determina que, para além de ser mais do que a soma das partes, o todo possa igualmente ser menos do que essa soma das partes - quando as qualidades destas estão inibidas pela organização em conjunto (exemplo: a mera soma das células vivas que constituem qualquer órgão do corpo é muito menos do que o todo por elas constituído e a partir delas organizado; no entanto, esse mesmo órgão, ao especializar o trabalho das células para a função que desempenha inibe qualidades que decorrem de cada célula deter informação que lhes permitiria servir qualquer um dos órgãos ou das funções do organismo). Esta metáfora ajuda a perceber afirmações como pensar globalmente, agir localmente e demonstra a necessidade de trabalhar de forma a unificar análise e síntese. Ajuda, igualmente, a perceber a lógica metadisciplinar que deve ser promovida em todas as vertentes da vida e, em particular, na formação/educação. O prefixo meta significa a capacidade de conservar ultrapassando. Não podemos quebrar o que foi criado pelas disciplinas, mas devemos criar condições para as abrir à vida.

2. Princípio hologramático

Coloca em evidência o que atrás se afirmou e que constitui um aparente paradoxo das organizações complexas: não só a parte está dentro do todo como também o todo está inscrito na parte. A sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através da sua linguagem, da sua cultura e das suas normas.

3. Princípio do anel retroactivo

Assenta no conhecimento dos processos auto-reguladores, rompendo, assim, com o princípio da causalidade linear (uma causa, um efeito). Este cede lugar a princípios de causalidade emergente e complexa, como os de qualquer organismo vivo, onde se operam conjuntos de processos reguladores fundamentados em múltiplas retroacções.

4. Princípio de autonomia/dependência (auto-ecoorganização)

A autonomia é a capacidade que cada pessoa tem de se reajustar, mantendo a sua integridade e a sua própria identidade. Integra um pensamento ecológico, o que significa perceber todo o fenómeno autónomo na sua relação com o envolvente. Em formação, isto significa aprender a utilizar a subjectividade. Perante situações vivas e complexas, como as que enfrentamos no quotidiano, é forçoso que tenhamos consciência de que, na sua análise, somos simultaneamente produto e produtor.

¹ Adaptado de MORIN, Edgar, (1999), *Reformar o pensamento, repensar a reforma: cabeça em feita*, Lisboa, Edições Piaget, p. 101 a 104.

Processa-se através da análise estratégica que permite manter-se em interacção com o envolvente. Para isso, é necessário possuir um conhecimento de si que é interno, subjectivo, que se reconhece e evolui em interdependência com os outros e o exterior, ganhando um nível de autonomia consciente e de nível exterior. Carl Rogers afirmava-o no seu interessante livro *Tornar-se Pessoa*², onde dava conta do facto de cada ser humano ser uma ilha que deveria abrir pontes aos outros e suas respectivas ilhas, uma vez que esse grau de abertura (e, como tal, de hipóteses de desenvolvimento) está directamente relacionado com o grau de consciência do nosso Eu. Por outras palavras, quanto melhor me conheço e me aceito, mais facilmente posso conhecer os outros e predispor-me a aceitá-los. Morin afirma-o também recordando que, de forma a manter a sua autonomia (somos seres auto-organizadores que, sem parar, nos autoproduzimos), qualquer ser vivo deve consumir energia. Ora, como temos necessidade de colher energia, informação e organização do ambiente que nos rodeia, a autonomia é inseparável dessa dependência. É esse o princípio de auto-eco-organização de que aqui se fala.

5. Princípio dialógico

Tão caro a Heraclito, este princípio permite unir dois princípios ou noções aparentemente contraditórios e mutuamente exclusivos, mas que estão indissociáveis numa mesma realidade. Lembremo-nos da coexistência da ordem/desordem desde a origem do universo e que constitui um excelente exemplo do que se afirma. Lembremo-nos ainda, a propósito do anterior princípio, de como se vive de morte e se morre de vida. A auto-eco-organização da vida a que nos referimos atrás obriga a uma auto-regeneração permanente e, como tal, necessita da morte diária e regular de células para que o organismo se possa auto-regenerar. Morte e vida são simultaneamente complementares e antagonistas.

6. Princípio da construção/reconstrução

Permite pôr a descoberto o problema cognitivo central: da percepção à teoria científica, todo o conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito numa dada cultura e num dado tempo. Tal facto obriga-nos a formas de pensar que integrem e relacionem conhecimentos separados, numa óptica de consciência mais abrangente. Neste contexto, a todos os grupos é oferecida a possibilidade de se apropriarem do direito de falar por si próprios, com a sua voz, aceite como autêntica e legítima. Trata-se de uma das características da perspectiva de pluralismo que caracteriza a pós-modernidade.

² ROGERS, Carl, (1985), *Tornar-se Pessoa*, Lisboa, Moraes Editores

3.2. Aprender por projectos¹

Na sua raiz latina, a palavra *projecto* remete-nos para a ideia de lançar para diante (*projicere*). Por influência grega e via indirecta, integra também a noção de problema (*ballein*).

Noutros contextos, *projecto* é entendido como um conjunto de operações que visa uma realização precisa, num contexto particular e num espaço de tempo determinado (Dicionário de Educação, 1993).

Noutros ainda, associa-se *projecto* a uma visão de futuro: a imagem de uma situação ou estágio que se pretende atingir, um esboço de futuro.

Qual a sua fundamentação?

A metodologia de trabalho de *projecto* decorre do movimento de educação progressista associado ao pensamento de John Dewey, que preconiza abordagens pedagógicas que incluam o experimentalismo, a preocupação com as necessidades e motivações intrínsecas dos formandos e os seus ritmos e diferenças individuais, bem como a necessidade de nunca desligar a teoria da prática (ver **3.1** *Projecto-razão de ser*).

Em que consiste?

Trata-se de um método de trabalho orientado para a resolução de problemas, que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com vista à realização de um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo.

De modo a que possa ser realmente promotor de desenvolvimento, é importante que esse problema seja sugerido pelos indivíduos em formação (ou que, pelo menos, estes o considerem pertinente, importante e real) e abordado/resolvido com base nas condições que caracterizam os meios sócio profissionais a que eles pertencem.

De facto, e de forma a promover aprendizagens significativas, um *projecto* de formação deve caracterizar-se por:

1. Intencionalidade

Intencionalidade esta que deve ser dependente do contexto e do envolvimento dos agentes e da capacidade de elaboração de uma visão partilhada. O processo para construir uma visão é tão importante como a própria visão e esse processo é o diálogo e a interacção. Requer abertura de espírito, capacidade de escuta, flexibilidade para atender a alternativas, admitir a possibilidade do erro naquilo em que se acredita com muita força e convicção, diagnosticar problemas e encontrar soluções, interrogar-se, clarificar valores, analisar e reflectir.

2. Responsabilidade e autonomia

Os intervenientes são agentes do seu desenvolvimento e do processo de aprendizagem. Não se trata apenas de procurar soluções racionais e lógicas, mas antes de uma entrega total enquanto pessoa. Por autonomia entende-se a capacidade que cada um tem de utilizar os recursos internos em interacção com os externos ao serviço do desenvolvimento e da aprendizagem. Responsabilidade, por seu turno, define-se como a capacidade de tomar decisões e escolher assumindo o resultado dessa escolha, seja ela feita individualmente ou em grupo. É-se responsável quando se assume o controlo de algo e se é capaz de responder por. A responsabilização pelo resultado só pode surgir se tiver havido liberdade na escolha do caminho.

3. Autenticidade

É uma questão de saber em que medida as decisões são fundamentalmente dirigidas pelos próprios, a partir da identificação das suas próprias necessidades, ou se, pelo contrário, se é dirigido por outros, por impulso, convenção ou autoridade. De que modo nos relacionamos com as situações e em que medida aceitamos as coisas? Porque estão *na moda*? Por que nos dizem para fazermos? Ou porque atribuímos conscientemente valor ao que escolhemos e ao caminho que decidimos trilhar?

¹ Este texto foi elaborado tendo por base documental:
- CASTRO, Lisete, RICARDO, Maria Manuel, (1993), *Gerir o Trabalho de Projecto*, Lisboa, Texto Editora.
- MENDONÇA, Mária (2002), *Ensinar e aprender por projectos*, Porto, Edições ASA.

4. Complexidade

Tendo em conta que deve integrar múltiplas dimensões (individuais, colectivas, psicológicas, sócio culturais, técnicas, ...), os projectos relacionam-se com o vivido e a sua complexidade. A complexidade exige que associemos os contrários, que se utilizem o erro e a tentativa, o preciso e o impreciso. Organizar e reorganizar, integrando desorganização.

5. Criatividade

A novidade não emerge do nada. Como dizia Marcel Proust, *"a verdadeira viagem de descoberta não consiste em buscar novos territórios mas em ter novos olhos"*. Muitas vezes, uma ideia nova é uma combinação de ideias já conhecidas, ou seja, uma recriação de uma ideia antiga num contexto novo. A realização de um projecto implica a recriação de informação humana e, como tal, a divergência para evitar a instalação da rotina.

6. Processo e produto

Um projecto é uma construção progressiva que tem um início, um meio e um fim que se interligam. Há lugar ao desenvolvimento de um trabalho estruturado e faseado que se elabora pouco a pouco como resultado das acções e que se vai modificando em função dessas mesmas acções e dos seus efeitos. Para além disso, um projecto tem de ter um momento de síntese final, dando origem a um produto que é dado a conhecer e cuja avaliação pode/deve dar origem a novas interrogações e, consequentemente, a novos projectos. Movimento em espiral, porque tudo o que se vivencia em cada processo/projecto é único e personalizado.

Para que serve?

Desde logo, e porque se trata de uma metodologia que parte do concreto e das realidades específicas dos indivíduos em formação, promove a mobilização integrada de saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e abordar situações e problemas do quotidiano. Ou seja, **visa fazer com que os formandos saibam agir**. De facto, esta metodologia promove aprendizagens que não se limitam ao saber, mas que se estendem também, pela própria natureza das suas exigências e modalidades de funcionamento, à prática de competências sociais (como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões, a auto e hetero-avaliação, ...).

Como se desenvolve?

No âmbito de um trabalho de projecto, cabe ao **formador**:

1. especificar o eixo condutor do trabalho

Relacionado com a formação em causa e as finalidades estabelecidas.

2. identificar e recolher os materiais necessários

Especificando objectivos e conteúdos (o que se pode aprender no projecto).

3. estudar e preparar o tema

Seleccionando a informação com critérios novos e de planificação de problemas.

4. envolver os elementos do grupo

Reforçando a consciência de aprender.

5. destacar o sentido funcional do projecto

Evidenciando a utilidade para o contexto sócio-profissional e proporcionando as condições, logo de início, para uma mais efectiva transferência.

6. manter uma atitude avaliativa

Procurando saber: *O que aprendem os formandos? Que dúvidas surgem? Que formas alternativas haverá de promover o conhecimento e a aprendizagem? Como promover nos alunos a auto-avaliação?*

7. recapitular o processo seguido

Confrontando com a programação feita e desenhando novas propostas formativas.

Por outras palavras, em vez de se cansar a imaginar formas de cativar pela capacidade de comunicar, de controlar quem fala quando deve ouvir, de embrulhar de forma lógica, sequencial e articulada os conceitos, o formador deve aqui utilizar a sua energia para reflectir sobre o que está a fazer, para observar de forma descontraída e despreconceituosa e para verificar as aprendizagens que vão sendo feitas, animando, reforçando positivamente, limando arestas, ajudando a atalhar caminhos sempre que se revelar oportuno, avaliando e ajudando ao balanço final da experiência.

Quanto ao **formando**, compete-lhe:

1. escolher o tema

Identificando critérios e argumentos e elaborando um índice de trabalho.

2. planificar o desenvolvimento do tema

Definindo (só ou em grupo) objectivos, caminhos, recursos e avaliação.

3. participar na pesquisa de informação

Contactando com diversas fontes.


4. fazer o tratamento da informação

Interpretando a realidade, ordenando e apresentando os dados e colocando novas perguntas.

5. elaborar um dossier de sínteses

Ordenando a informação em função da recolha e do índice.

6. fazer a avaliação

Do processo (reflectindo sobre a qualidade das opções assumidas e da eventual necessidade de as rever-ver  Projecto-autoavaliação) e do produto (aplicando em situações simuladas ou reais os conteúdos estudados e as aprendizagens efectuadas).

7. definir novas perspectivas

Propondo novas perguntas/necessidades para futuros trabalhos.

Como complemento a esta sequência possível no desenvolvimento de uma metodologia de trabalho de projecto, ver  Etapas do Projecto,  Projecto-sequência e  Modelo 9 perguntas.

3



Etapas do projecto

Etapas do trabalho de projecto¹

1. Introdução (identificação do campo de problemas)

Enquadramento estrutural do problema que vai ser sujeito a investigação

2. Escolha e formulação do problema que vai ser sujeito a investigação

Razões pelas quais se investiga; caracterização do problema (descrevê-lo e indicar as suas características)

3. Escolha e formulação dos problemas parcelares

Decompor o problema em várias partes para análise

4. Planificação do trabalho

- Determinar os objectivos gerais
- Formar grupos
- Levantamento dos recursos
- Materiais (bibliografia, etc)
- Recursos humanos (intervenientes, contactos a fazer, etc)
- Escolha dos suportes materiais
- Calendarização
- Orçamento

5. Desenvolvimento do projecto

- Trabalho de campo
- Pesquisa/recolha de dados
- Troca de informações
- Tratamento de informações
- Reformulação de objectivos
- Síntese das informações
- Avaliação do processo (ponto da situação)

6. Produção do trabalho final

- Selecção do texto-base resultante da investigação
- Preparação do material a apresentar
- Preparação da forma de divulgação

7. Apresentação dos resultados

Exposições, dossiers, trabalho escrito, diaporama, vídeo, cartaz, encenação, debate, etc

8. Avaliação final

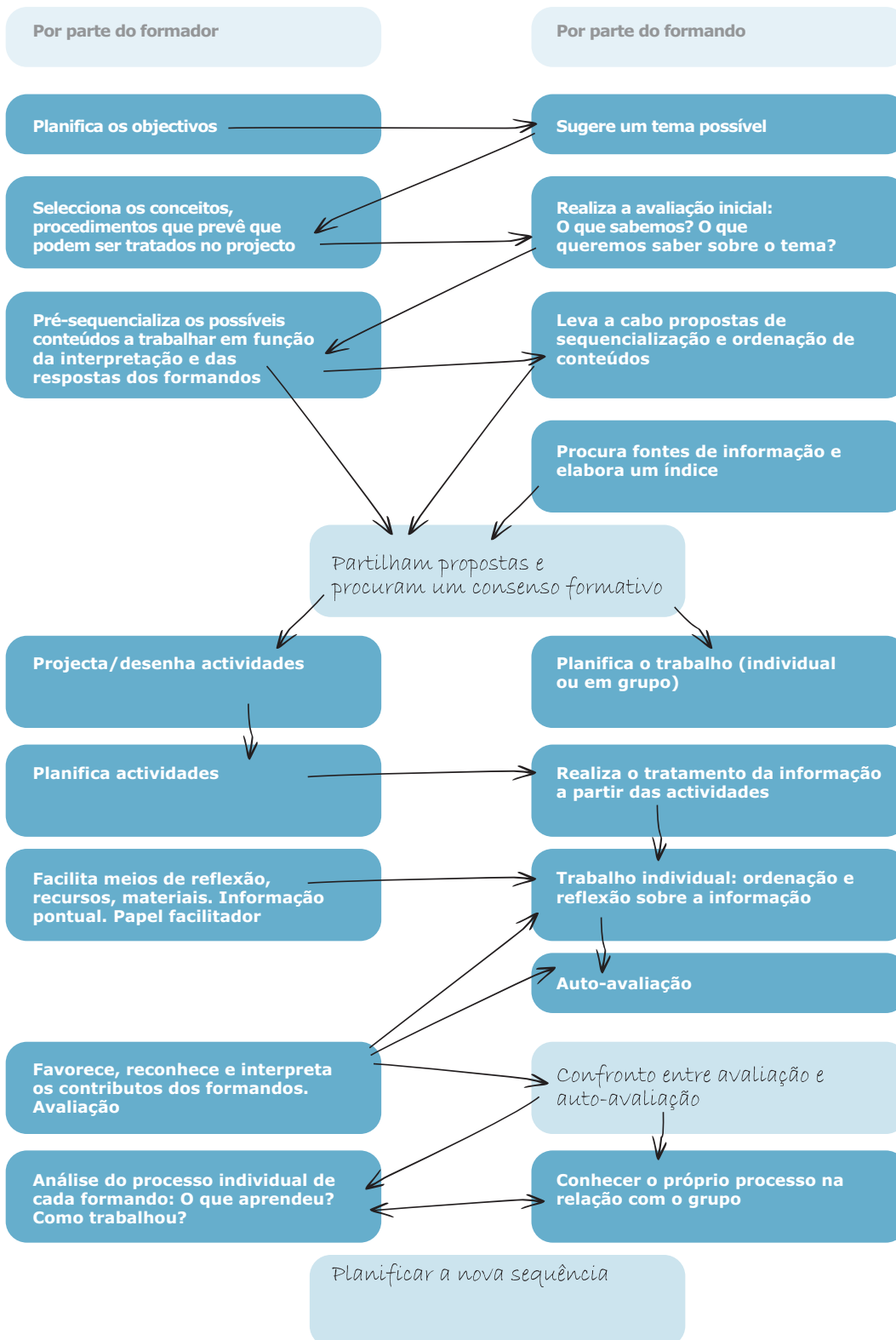
Conclusões e recomendações para estudos futuros

LEITE, Carlinda, GOMES, Lúcia, PRECIOSA, Fernandes, (2001), *Projectos Curriculares de Escola e Turma - conceber, gerir e avaliar*, Porto, Edições ASA, p. 45.



Projecto - Sequência

Sequência de actuações do formador e do formando no desenvolvimento de um projecto



LEITE, Carlinda, GOMES, Lúcia, PRECIOSA, Fernandes, (2001), *Projectos Curriculares de Escola e Turma – conceber, gerir e avaliar*, Porto, Edições ASA, p. 43.



Planificação - Modelo das 9 perguntas

Depois da análise da realidade ...

1. PORQUE SE VAI ACTUAR?

Trata-se de racionalizar a acção em função da análise da realidade anteriormente efectuada. Definir a origem e a fundamentação da intervenção a que nos propomos; interpretar o diagnóstico realizado para detectar potencialidades e necessidades.

2. O QUE SE VAI FAZER?

Depois da análise e do diagnóstico há que decidir o que se vai fazer. Ao procurar responder a esta questão, estamos a definir a natureza do projecto, incluindo a sua denominação: dar um nome à intervenção que seleccionámos.

Uma vez escolhido o projecto ...

3. PARA QUE SE VAI ACTUAR?

Esta pergunta *ganha forma* na definição de objectivos que se pensam perseguir com a intervenção a empreender. A resposta a esta pergunta procurar-se-á na relação da realidade anterior, conjugando desejos e necessidades com possibilidades; oportunidades e alternativas com dificuldades.

4. A QUEM SE DIRIGE A INTERVENÇÃO?

Determinar quem vão ser os destinatários, os diferentes níveis de recepção que se podem produzir... É algo que terá de encontrar os seus antecedentes, uma vez mais, na análise da realidade feita *a priori*; esta pergunta é determinante para a realização da planificação.

Ao planificar a intervenção ...

5. COMO SE VAI FAZER?

Decidir, por um lado, as actividades e tarefas seleccionadas; por outro lado, a metodologia de trabalho que se vai utilizar. Um terceiro aspecto será a organização mais adequada para o projecto em desenvolvimento.

6. COM QUEM SE VAI CONTAR?

Decidir que recursos vão ser necessários: a equipa de coordenação, equipas de apoio, colaboradores. Há que negociar, igualmente, a relação entre todos e distribuir responsabilidades.

7. COMO SE VAI REALIZAR A INTERVENÇÃO?

Diz respeito aos recursos materiais e económicos, procurando saber quais são os necessários e quais os que já existem e podem ser potencializados.

8. QUANDO SE VAI REALIZAR?

Ter consciência do tempo de que se dispõe e estabelecer uma programação de trabalho detalhada: quando se vai realizar cada actividade, em que momento se poderá resolver cada tarefa, etc. Estabelecer a frequência, a periodicidade e a sequência de todo o processo de gestão e execução do projecto.

9. ONDE SE VAI INTERVIR?

Concretizar o âmbito de intervenção de forma flexível e os espaços em que se vai agir.



Trabalho de projecto - Grelha de auto-avaliação

O que pesquisamos?

Como pesquisamos?

O que descobrimos?

Que dificuldades sentimos?

O que podemos fazer para enriquecer a pesquisa?

Estamos a seguir o nosso trabalho?
(Sim? Não? Porquê?)

Como nos damos no grupo?

Estamos a aceitar as ideias e sugestões de todos os membros do grupo?

Aquilo de que mais gostamos neste trabalho ...

Aquilo de que menos gostamos neste trabalho ...



Projecto-links - Links a explorar

1. <http://www.bionet.ua.pt/projecto.html>

Vários sites (em inglês) sugeridos para explicar o que é o trabalho de projecto.

2. http://judite-a-rocha.planetaclix.pt/Area_Projecto/ISMAI.pdf

Um conjunto de slides sobre trabalho de projecto. Consulte, mas apenas depois de ter lido algo sobre o assunto, pois de outra forma as sínteses aqui operadas serão de pouca utilidade.

3. <http://www.aulaportuguesonline.no.sapo.pt/modulo11.htm>

4. http://www.dgidc.min-edu.pt/fichdown/livros_IIE/area_projecto_parte_1.doc

Artigo de Elvira Leite e Milice Santos onde se explicita os fundamentos do trabalho de projecto e a sua passagem à prática em contextos educativos.

5.

http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL070103&id_versao=11894

Documento-síntese com características-chave da metodologia de trabalho de projecto.



Projecto

Trabalho de projecto - Actividade Prática

Crozier dizia que a melhor prática é uma boa teoria. Também o achamos.

Antes de poder dar início a qualquer metodologia de trabalho de projecto, importa que disponha, previamente, do respectivo enquadramento conceptual e da indispensável reflexão teórica.

Proposta de trabalho:

■ Leia os textos que lhe foram disponibilizados sobre a metodologia de projecto, consulte os sites que lhe propomos (ver  Projecto-links) e procure ler alguns dos livros que lhe propomos na bibliografia sobre esta temática.

■ Preste atenção às FAQ (vocábulo da NET que significa frequently asked questions) da página seguinte (as mais colocadas por colegas seus a propósito da metodologia de trabalho de projecto) e trate de lhes encontrar resposta ... e fundamentada.

■ Como resultado final da sua actividade, propomos-lhe que em vez de elaborar o tradicional texto ou da mais do que conhecida apresentação, sintetize o essencial do que agora sabe sobre a metodologia do trabalho de projecto sob a forma de um mapa conceptual¹.

■ Avalie a qualidade dos seus mapas conceptuais através da grelha de indicadores que lhe facultámos (ver  Avaliação de Mapas).

Bom trabalho!

Trabalho de projecto - faq (frequently asked questions)

1. Que razões justificam a importância actualmente atribuída à ideia de projecto como espaço de desenvolvimento?
2. O que é a metodologia de trabalho de projecto? Para que serve? Que vantagens e limitações?
3. Quais as principais fases de uma metodologia de trabalho de projecto?
4. A metodologia de trabalho de projecto implica sempre a realização de actividades que partam da iniciativa dos formandos? Queira fundamentar a sua opinião.
5. No âmbito de uma metodologia de trabalho de projecto, que estratégias avaliativas devem ser utilizadas? Porquê?
6. Que perfil de competências, ao nível do saber-estar, se exige a um formador que conduz uma metodologia de trabalho de projecto?

¹ Para saber o que são mapas conceptuais e que software pode utilizar para a sua elaboração consulte a Actividade de Mapas Conceptuais.



Projecto 2

Levar a aprender com projectos - Actividade Prática

Objectivos

Saber elaborar e gerir uma metodologia de projecto

Descrição da actividade

Escolha uma área do saber na qual se sinta particularmente à vontade e conceba, para um grupo de formandos por si seleccionado, um plano de trabalho assente na metodologia do trabalho de projecto.

Convirá, por isso, que preveja:

1. avaliação-diagnóstico;
2. estratégias de motivação/envolvimento dos formandos;
3. fases de realização do projecto;
4. acompanhamento e avaliação.

Relativamente à estruturação do seu plano de trabalho, ela deverá, necessariamente, contemplar:

- competências/objectivos a desenvolver;
- módulos ou áreas do saber implicadas e respectivos conteúdos;
- metodologias a utilizar e actividades a propor;
- recursos a utilizar;
- calendarização;
- avaliação (do processo e do produto).

4. Mapas Conceptuais



Como aprendemos?

Aprendizagem Significativa - Actividade Prática

Queira escolher as cinco afirmações que considera serem as mais adequadas para descrever o que é aprender.

1. O formando não é um simples receptor de estímulos - é agente activo, criador da sua evolução.

2. Há aprendizagem quando um indivíduo colocado várias vezes na mesma situação modifica a sua conduta de forma sistemática e duradoura.

3. A intenção educativa centra-se no cumprimento por imposição externa dos requisitos das tarefas e na reprodução dos conteúdos, factos ou ideias.

4. Aprender identifica-se com o "conhecer", definido como compreensão do significado.

5. O formando é um recipiente moldável que deve ser submetido a condicionamentos. O formador deve trabalhar com base em reforços positivos e negativos, de modo a que os formandos aprendam o essencial e evitem maus hábitos.

6. A aprendizagem pode efectuar-se cabalmente sem haver lugar a implicação afectiva ou necessidade de disposição positiva.

7. A aprendizagem pressupõe processos de assimilação, reflexão e interiorização.

8. Há lugar à aprendizagem quando os formandos adquirem conhecimentos através de procedimentos de repetição, não sendo absolutamente necessária, por parte do formando, a associação dos novos dados, factos e/ou conceitos com aqueles de que já dispunha.

9. A intenção educativa dirige-se no sentido da compreensão do significado do tema de trabalho e do estabelecimento de relações com outros conhecimentos.

10. A aprendizagem pressupõe que a nova informação se possa relacionar, de modo não arbitrário, com o que o formando já sabe.

4.1. Mapas conceptuais

De modo a entender melhor em que consiste esta metodologia de trabalho pedagógico, convém começar por clarificar o que se entende por aprendizagem. Como sabe, há várias maneiras de a conceptualizar:

- Modelos condutistas (exemplo Skinner) cujo objectivo é o treino e controlo da conduta e para quem aprender é modificar comportamentos;
- Modelos de interacção social, centrados nos processos e valores sociais (exemplos: Cox e Bethel);
- Modelos pessoais, orientados para o auto-desenvolvimento pessoal (Carl Rogers);
- Modelos de processamento da informação, que trabalham sobre os processos mentais (Bruner, Ausubel e Piaget).

A perspectiva que aqui nos servirá de referência para a abordagem dos mapas conceptuais é a defendida por Ausubel.

É fundamental que se entenda as diferenças entre aprendizagens memorísticas e significativas, conceitos tão caros a Ausubel, razão pela qual convidamos o leitor à realização de uma actividade (ver  Aprendizagem Significativa).

Depois de realizada a actividade que atrás mencionámos, deverá ser-lhe agora claro que, de entre as dez frases com que aí o/a confrontámos, metade remetem para aprendizagens de tipo memorístico e as restantes cinco descrevem aprendizagens significativas. Sabe identificá-las, por certo.

Ser-lhe-á, por isso, fácil perceber por que razão Ausubel e os teóricos do modelo de processamento de informação definem aprender como a compreensão do significado do objecto de estudo (para um conhecimento mais profundo da teoria de Ausubel ver http://pt.wikipedia.org/wiki/David_Ausubel).

Para aprender significativamente, o indivíduo deve conseguir relacionar os novos conhecimentos com as proposições e conceitos relevantes que já conhece. A **aprendizagem significativa** tem lugar sempre que se procura dar sentido ou estabelecer relações entre os novos conceitos ou a nova informação e os conhecimentos e conceitos já existentes ou com alguma experiência prévia; ou seja, sempre que "a nova informação se pode relacionar, de modo não arbitrário e substantivo, com o que o formando já sabe". Deste modo, o formando constrói o seu próprio conhecimento e, sobretudo, está decidido e motivado para aprender.

Pelo contrário, há lugar a **aprendizagem memorística** quando os novos conhecimentos se podem adquirir simplesmente através da memorização verbal e se incorporam arbitrariamente na estrutura de conhecimentos do indivíduo em formação, sem interagir com o que já lá existe. Significa isto que o indivíduo aprende de forma memorística sempre que na associação dos conceitos (os novos e os já existentes na estrutura cognitiva do sujeito) não exista uma relação substantiva e com significado lógico. Trata-se apenas de uma memorização mecânica ou repetitiva dos dados, factos ou conceitos. Em contextos de aprendizagem assim caracterizados há elevada probabilidade de não existir implicação afectiva ou disposição positiva face à aprendizagem.

Convém ter presente que, embora se trate de duas formas diferentes de encarar o fenómeno da aprendizagem, não deverão ser entendidas como antagónicas ou radicalmente contraditórias. Ausubel antes as considera num *continuum*, tal como o quadro seguinte ajudará a fazer perceber.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	Clarificação de relações entre conceitos	Instrução audiotutorial bem concebida	Investigação científica
	Palestras ou a maioria das apresentações dos livros de texto	Trabalho no laboratório escolar	A maior parte da <i>pesquisa</i> ou produção intelectual rotineira
APRENDIZAGEM MEMORÍSTICA	Tabelas de multiplicar	Aplicar fórmulas para resolver problemas	Soluções de <i>puzzles</i> por tentativa e erro
	APRENDIZAGEM RECEPTIVA	APRENDIZAGEM POR DESCOBERTA	APRENDIZAGEM POR DESCOBERTA AUTÓNOMA

É neste contexto de preocupações com aprendizagens significativas e de atribuição de significados que os mapas conceptuais assumem utilidade e relevância.

O que são?

Um mapa conceptual é um recurso esquemático para organizar e representar o conhecimento, através do estabelecimento de relações significativas entre conceitos sob a forma de proposições.

Baseiam-se, por isso, em:

■ Conceitos

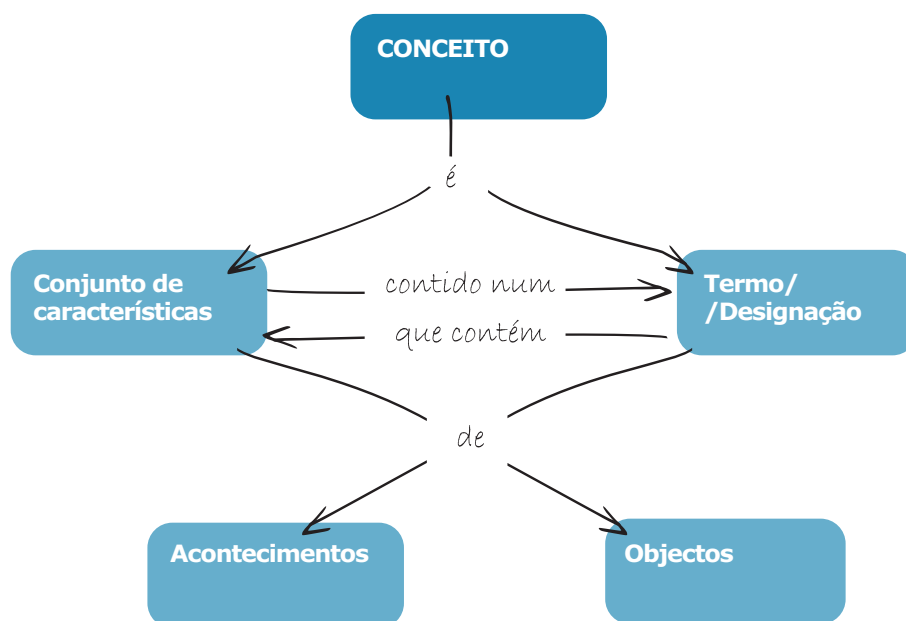
Designação de um conjunto de características relacionadas com um acontecimento ou um objecto. Trata-se, afinal, de um termo que designa uma regularidade nos acontecimentos ou nos objectos. Por convenção, acontecimento é um evento qualquer, real, potencial ou imaginário. Objecto é uma realidade material que pode ser percebida pelos sentidos. Por exemplo, *avaliação* e *formativa* são dois conceitos.

■ Proposições

Unidade semântica resultante da ligação, por palavras, entre dois ou mais conceitos. São frases resultantes da ligação entre conceitos. Trata-se de unidades semânticas, com valor de verdade, pois afirmam ou negam algo de um conceito, ultrapassando, assim, a sua mera denominação. Por exemplo, *avaliação pode ser formativa* é uma proposição.

■ Conexões (elementos de ligação ou palavras de enlace)

São palavras de conexão entre conceitos que dão sentido às proposições. Estas palavras servem para unir os conceitos e assinalar o tipo de relação existente entre ambos. São diferentes dos conceitos na medida em que, contrariamente a estes, não provocam imagens mentais nem exprimem regularidades encontradas em acontecimentos ou objectos. Quando os mapas se complicam, podem surgir várias relações cruzadas, resultantes de vários ramais de ligações.

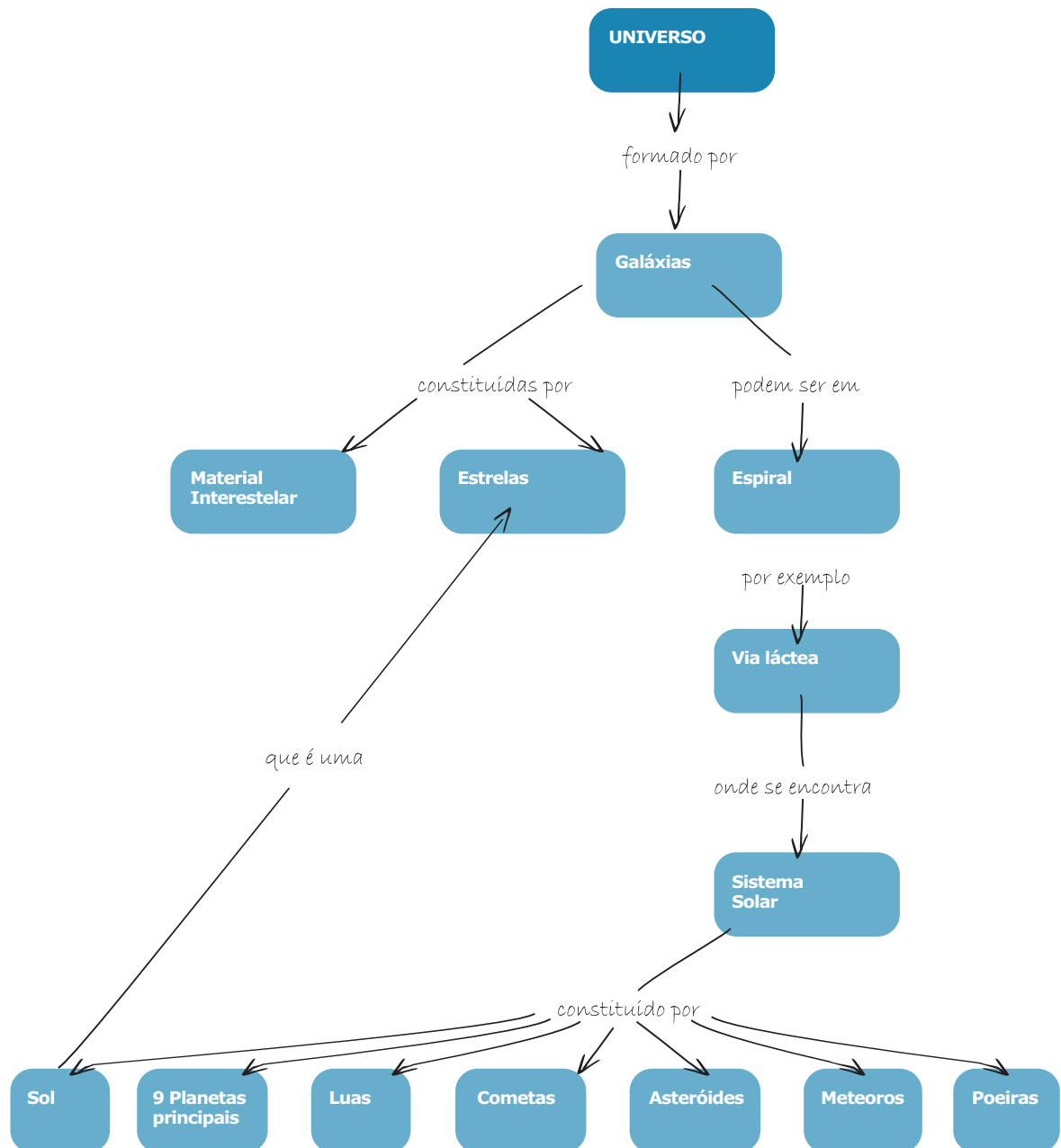


Este mapa conceptual demonstra bem a simplicidade e eficácia de uma técnica que, sendo graficamente atractiva e funcionalmente simples, permite estabelecer relações entre ideias e, desse modo, ajudar formandos e formadores a ver os significados dos materiais de aprendizagem, bem como a penetrar na estrutura e no significado do conhecimento que procuram compreender.

São, por isso, uma excelente forma de formação e de aprendizagem, podendo ser utilizados desde o nível de instrução mais básico até à complexidade de algumas áreas do saber no âmbito do ensino universitário.

Quem os inventou?

O seu criador foi Joseph Novak, um dos responsáveis pelo Institute for Human and Machine Cognition (www.ihmc.us) e autor de um livro que, rapidamente, se transformou numa referência - Aprender a Aprender (1988).



Para que servem?

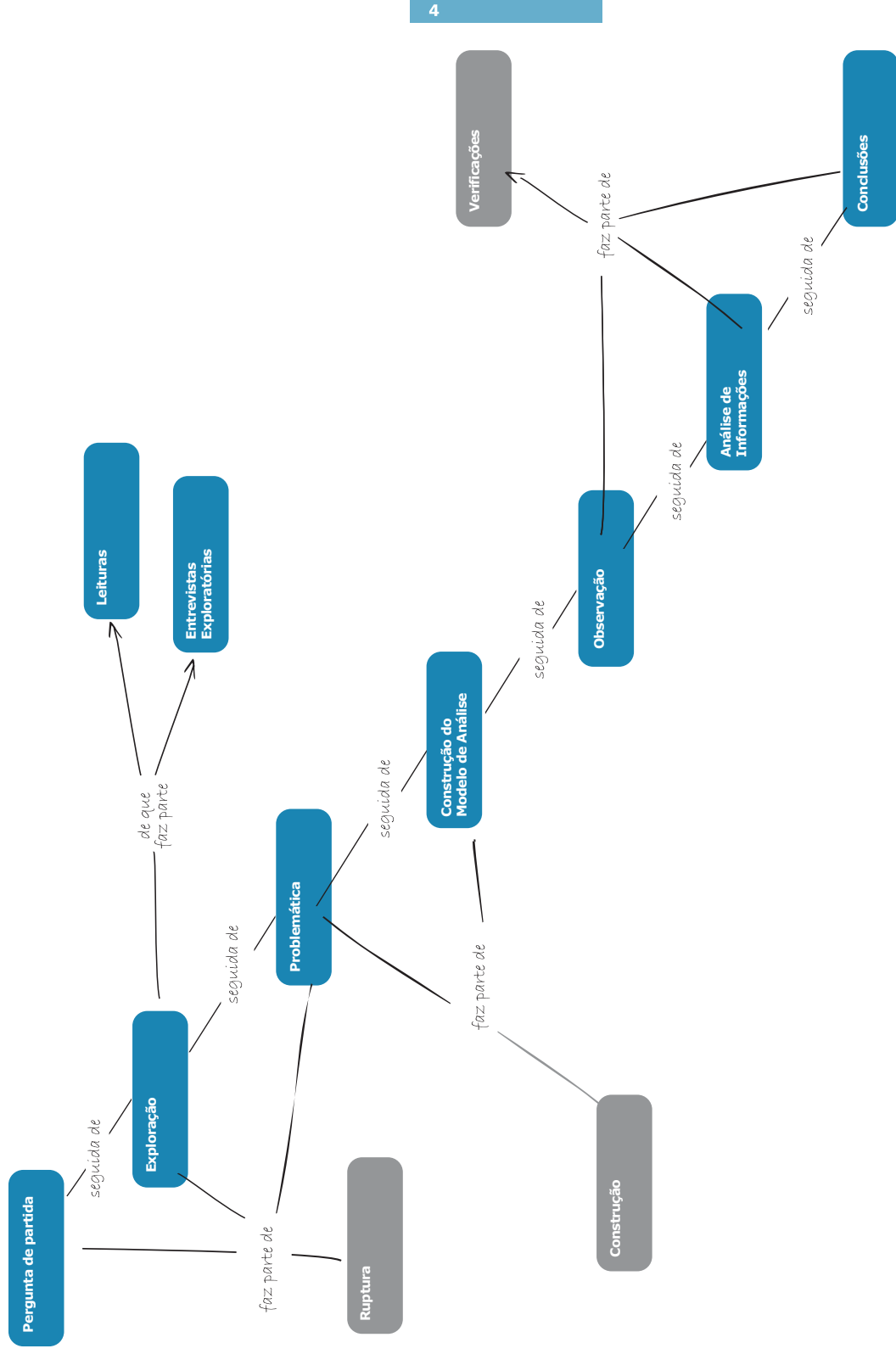
São instrumentos simultaneamente úteis para formadores e para formandos.

Utilidade para formadores

Podem servir como:

1. organizador de conteúdos

Podem ser utilizados ao nível da própria **planificação** da formação, pois permitem organizar os objectivos ou os conceitos-chave da acção. A utilização de softwares como o CMAPTOOL permite mesmo o planeamento de acções inteiras de formação, integrando no mapa conceptual todo o tipo de recursos a utilizar na formação (ficheiros de todo o tipo inseridos nas caixas dos conceitos e disponíveis ao alcance de um clique). Tudo isto é feito de uma forma extraordinariamente simples. Podem ainda constituir uma excelente base para a **exposição** de conteúdo, facilitando, dessa forma, a comunicação formador/formandos ao permitir uma estrutura visual organizada e, como tal, uma mais fácil integração da informação. O exemplo seguinte, com a sequência de uma investigação científica, tal como a sugere Quivy, é um exemplo do que afirmamos.(ver ilustração na página seguinte)



4


Este tipo de utilidade não implica, necessariamente, a adopção de modalidades pedagógicas centradas na 1ª pessoa, pois já vimos que, no âmbito de pedagogias dialógicas (ver **1.3 Modalidade Pedagógica NÓS**) pode haver lugar a exposições da responsabilidade do formador (apresentações de temas ou projectos, motivação para o trabalho, sínteses parciais e/ou finais, ...). Não obstante a sua utilização no âmbito de lógicas mais expositivas, deve referir-se que facilita a assimilação dos novos conteúdos por parte dos formandos, uma vez que estes passam a dispor de uma melhor clarificação dos conteúdos e das possíveis ligações entre eles.

2. elemento de diagnóstico

Referimo-nos à possibilidade de realizar uma avaliação-diagnóstico, antes de se dar início a uma sequência formativa, recolhendo informações quanto aos conhecimentos dos formandos, ao modo como se encontram organizados ou ainda quanto a possíveis equívocos que tenham. Esta estratégia revela-se extraordinariamente útil para conceber percursos formativos adequados às necessidades e características específicas dos formandos. Ausubel afirmava que o princípio fundamental da psicologia educacional era, precisamente a exploração do que os formandos já sabem. "O factor mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Averigüe isto e ensine em conformidade". Ora, os mapas conceptuais são uma excelente forma de estabelecer comunicação com a estrutura cognitiva do formando e para exteriorizar o que este já sabe, de forma a que tanto ele como o formador se apercebam disso. Sabendo-se que não são uma representação completa dos conceitos e proposições relevantes do que o formando já conhece, os mapas conceptuais constituem, não obstante, uma aproximação útil porque trabalhável e porque constituem uma base sólida a partir da qual formadores e formandos podem, deliberada e conscientemente, ampliar e fazer progressos.

3. elemento de avaliação

São poderosos instrumentos de avaliação (ver **7.1 Avaliação das Aprendizagens**):

- formativa, pois permite negociar conceitos e o entendimento sobre eles, identificar erros na construção de significados e proceder às necessárias correcções.
- sumativa, leia-se classificação, pois permite avaliar todos os níveis do domínio cognitivo de Bloom, do conhecimento à avaliação. Um exemplo do que afirmamos é a grelha de avaliação de mapas conceptuais que aqui lhe disponibilizamos (ver  Avaliação de Mapas).

Utilidade para formandos

Os mapas conceptuais servem para:

1. tomar consciência

Já nos havíamos referido a esta função quando demos conta da utilidade, para o formador, do mapa conceptual como elemento de avaliação-diagnóstico. Antes de dar início ao processo de formação, o formando pode elaborar um mapa onde ilustre os conhecimentos de que já dispõe e o modo como estes se encontram organizados.

2. estruturar novas informações

Os mapas organizam, apuram e estimulam o entendimento e ajudam também a aprender novas informações ao permitirem a sua integração com o seu correspondente conceito "anterior".

Como já vimos, o conhecimento é construído, sendo que a construção do conhecimento novo começa com as nossas observações de acontecimentos ou objectos com o recurso aos conceitos que já possuímos. Tal facto ajuda também a explicar que um mesmo conjunto de conceitos possa ser representado por duas pessoas distintas através de duas ou mais hierarquias e configurações válidas. De facto, e embora o cérebro ainda constitua uma caixa negra em relação à qual não se sabe muito no que diz respeito à aprendizagem e ao armazenamento de informação, dispomos de redes neuronais complexas, com muitas ligações cruzadas. Essa complexidade ajuda a explicar as diferenças entre indivíduos em termos de padrões alternativos de significados quando utilizamos os conceitos armazenados. Daí que, no processo de elaboração de mapas, se se procurar activamente construir relações proposicionais entre conceitos que até então não estavam relacionados, pode desenvolver-se/reconhecer-se novas relações conceptuais e, portanto, novos significados (ou, pelo menos, significados que não se possuía antes). É também neste sentido que se pode entender a elaboração de mapas como uma actividade criativa e que pode fomentar a criatividade.

Os mapas são ideais para ajudar ao crescimento da aprendizagem dos formandos, pois à medida que estes criam mapas conceptuais, recriam ideias e conceitos pelas suas próprias palavras, para além de identificarem eventuais compreensões deficientes da matéria através de palavras ou sentidos errados nas inter-relações. O verdadeiro pensamento reflexivo, afinal, implica levar e trazer conceitos, juntando-os e separando-os.

3. resumir (traçado de um roteiro de aprendizagem)

Um mapa conceptual pode ser comparado a um mapa de estradas, evidenciando relações entre ideias em vez de lugares. Assim, no final de um percurso formativo, o formando pode construir um mapa global, com as ideias-chave. Depois, pode passar a mapas mais específicos referentes a segmentos da matéria. Por último, e a partir destes, pode elaborar mapas detalhados para pormenores e especificidades que seja importante reter.

De facto, quando elaborado como resumo, um mapa conceptual constitui um esquema visual que melhora a compreensão dos temas tratados¹.

4. facilitar a memorização

Efectivamente, são ferramentas pedagógicas de enorme utilidade para facilitar a persistência da memorização - significativa.

Os mapas conceptuais são, ainda:

- uma excelente forma de extrair significados de textos
Saber ler de forma eficaz não é tão comum quanto seria de esperar. E, no entanto, a leitura é um meio muito útil de aprender significados. Os mapas podem ser utilizados como forma de fazer entrar os formandos nos textos (com um mapa prévio da responsabilidade do formador que estruture a leitura, evite concepções alternativas - significados menos correctos por parte do formando - e que possa, caso isso se revele importante, ser completado e detalhado pelo formando após a leitura). Podem igualmente ser elaborados pelos formandos no final da leitura como forma de evidenciarem os significados que daí retiraram.
- um modo fácil e eficaz de tomar notas durante uma apresentação;
- um apoio à preparação de trabalhos escritos e/ou apresentações
Uma vez que contribui para organizar as ideias e combater o síndrome da página em branco.
- uma excelente ajuda nos momentos de chuva de ideias, em dinâmicas de grupos;
- um apoio à planificação de processos e programas.


Como iniciar os formandos na sua construção?

Não havendo uma forma óptima de introduzir mapas conceptuais, aqui ficam algumas sugestões para formadores:

1. Ajude os seus formandos a perceber a natureza e o papel dos conceitos, nomeadamente no que diz respeito à relação que têm nas suas mentes e como existem fora delas, no mundo ou em instruções escritas ou orais. Trata-se de uma tarefa aparentemente simples, mas que é de uma enorme profundidade: há quem demore muito tempo a compreender que o que ouve, vê, sente e cheira está, em certa medida, dependente dos conceitos que tem na mente.
2. Proponha procedimentos que ajudem os seus formandos a extrair conceitos específicos (palavras) de material escrito ou oral e a identificar as relações que se podem estabelecer entre esses conceitos. Para isso, torna-se necessário listar e separar conceitos e palavras de ligação, de forma a tomar consciência de que, embora sejam elementos importantes para a construção dos mapas ao nível das unidades de linguagem (proposições), têm papéis e funções diferentes na construção e transmissão do significado.
3. Leve-os a entender a enorme importância que os elementos de ligação assumem nos mapas conceptuais. A experiência mostrou-nos que, num número importante de casos, os primeiros mapas que os formandos desenhavam são "aligeirados" no que diz respeito às palavras de enlace. Muitas vezes, os mapas são mesmo construídos sem elementos de ligação entre os conceitos. Uma vez por esquecimento, outras ainda (as mais frequentes) pelo facto de os formandos não lhes atribuírem a importância devida. Tendo em conta que este aspecto é essencial, faça-os prestar particular atenção às palavras que seleccionam para funcionar como elementos de ligação. Sendo certo que não há apenas uma solução válida para essa ligação (o mais certo, mesmo, é que haja sempre várias formas tidas como correctas), também é verdade que uma criteriosa e cuidada escolha feita das palavras de enlace revela bem a organização cognitiva de quem desenha o mapa e ajuda-o, a si, a perceber melhor o que, de facto, foi compreendido e como. Por semelhantes que sejam, as palavras de ligação não são idênticas e isso tem, em si mesmo, um significado.

¹ Referimo-nos aqui a mapas conceptuais-resumo que sejam elaborados pelos formandos e que, dessa forma, evidenciem o que foi aprendido.

4. Convide os formandos a desenhar os seus mapas várias vezes, uma vez que o primeiro mapa revela sempre deficiências. Desde logo, na apresentação, com erros semânticos, ortográficos, limpeza, ordenação, ... Em segundo lugar, porque a experiência demonstra que a segunda versão do mesmo mapa elaborada pelo mesmo formando se revela sempre mais explícita e completa, corrigindo falhas prévias como conceitos repetidos ou associados em lados diferentes do mapa, associações que não estão completamente inteligíveis, utilizações duvidosas de significados, ... Para além disso, convém ainda que esta redefinição/reelaboração/revisão dos mapas se efectue periodicamente. Ou seja, ao longo de uma formação pode mesmo pedir-se que, para um mesmo tema, seja elaborado um mapa no início da formação (avaliação-diagnóstico) que seja acompanhado e revisto ao longo de toda a formação, com o grau de periodicidade que se entender pertinente (por exemplo, em função da cadência de entrada de novos conceitos, ideias ou formas de abordagem no processo formativo). Esta sequência pode terminar, caso seja necessária uma classificação final, num mapa que constitua a versão final e que seja alvo de avaliação de tipo sumativo (ver **7.1** Avaliação das Aprendizagens).

Para além deste conjunto de sugestões, poderá ainda consultar o documento  Mapas- Plano de Sessão, onde terá indicações concretas e passo-a-passo para o modo como pode iniciar os seus formandos na elaboração de mapas conceptuais.




Portfolios

Mapas - Actividade Prática

Objectivos

Caracterizar portfolios, definindo cuidados a ter na sua utilização e possíveis vantagens

Proposta de trabalho

1. Leia o texto Portfolio (ver **7.2** Portfolio) e seleccione os conceitos que mais ajudam a entender o seu significado.
2. Elabore um mapa conceptual que reflecta o essencial desse texto
3. Compare-o com o mapa conceptual de referência que lhe disponibilizamos (ver  Mapa de Portfolio).



Mapas conceptuais - Plano de Sessão¹

Saiba como pode iniciar os seus formandos na elaboração de mapas conceptuais:

A - Actividades prévias para preparar a elaboração dos mapas conceptuais

1. Elabore duas listas de palavras conhecidas: uma de nomes de objectos (por exemplo, livro, CD, carro, nuvem, sofá, televisão) e outra de designações de acontecimentos (chuva, brincadeira, lavagem, pensamento, trovão, festa de anos, leitura, pesquisa, salto, cozedura, redacção de um texto, etc). Peça aos seus formandos que expliquem as diferenças entre as duas listas.
2. Confronte os formandos com algumas das palavras listadas e peça-lhes que digam em que pensam quando as ouvem. Leve-os a concluir que, apesar de utilizarmos as mesmas palavras, pode acontecer pensarmos em coisas diferentes. Os nossos conceitos são, precisamente, estas imagens mentais que associamos às palavras. Introduza agora a palavra **conceito**.
3. Repita as actividades do ponto 2, desta vez utilizando as palavras que designam acontecimentos. Volte a realçar as diferenças que podemos encontrar entre imagens mentais ou conceitos de diferentes pessoas, desta feita, no que diz respeito aos acontecimentos. Explore a ideia de, muitas vezes, as dificuldades de entendimento poderem radicar no facto de, embora utilizemos as mesmas palavras, os nossos conceitos não serem idênticos. As palavras são simples rótulos para os conceitos, sendo que cada um de nós adquire o seu próprio significado para as palavras.
4. Agora liste palavras como *são, onde, o, é, então, portanto, com, vai, influencia, ...* Pergunte aos formandos que imagens se formam nas suas mentes ao ouvirem estas palavras. São palavras utilizadas no discurso oral e escrito mas que não traduzem conceitos; por isso, são designadas **palavras de ligação**. Utilizam-se, juntamente com os conceitos, para construir expressões que têm significado.
5. Os nomes próprios não são conceitos, mas sim nomes de pessoas, acontecimentos, lugares ou objectos específicos. Utilize alguns exemplos e ajude os alunos a perceber a distinção entre as palavras que traduzem as **regularidades** dos acontecimentos ou objectos e as que designam acontecimentos ou objectos específicos (são os nomes próprios).
6. Construa no quadro algumas frases curtas utilizando dois conceitos e palavras de ligação, de modo a ilustrar como é que os conceitos e as palavras de ligação podem ser utilizadas na transmissão de um significado. Por exemplo, *O CD toca* ou *Há livros e CDs*.
7. Peça aos alunos que construam algumas frases curtas da sua autoria, que identifiquem as palavras de ligação e os conceitos e digam se estes se referem a objectos ou acontecimentos.
8. Utilize também palavras estrangeiras que correspondam aos mesmos acontecimentos ou objectos. Leve, progressivamente, os formandos a compreender que não é a linguagem que faz os conceitos. As palavras servem apenas como rótulos que usamos para referenciar os conceitos. Se aprendermos as palavras mas não as regularidades nos objectos ou acontecimentos que essas palavras representam, não aprendemos conceitos novos.
9. Introduza algumas palavras pequenas, mas que não sejam completamente familiares ao grupo, tais como *crítico* ou *conciso*. Sendo palavras que designam conceitos que eles já conhecem, têm significados de algum modo especiais. Ajude os formandos a perceber que os conceitos não são rígidos e fixos, mas podem desenvolver-se e mudar à medida que vamos aprendendo (experimente com a própria palavra mapa, ou com filosofia, ética, moral, ...).
10. Escolha um documento de uma temática que esteja a abordar com os seus formandos (uma página é suficiente) e distribua fotocópias pelos formandos. Peça aos formandos que o leiam e identifiquem os conceitos-chave (normalmente, encontram-se 10 a 20 conceitos relevantes numa página de livro de texto), ou seja, os conceitos necessários para se entender o significado do texto.

¹ Adaptado de NOVAK, Joseph, (1999), *Aprender a aprender*, Lisboa, Plátano, pág. 48 a 50




11. Depois de estes conceitos terem sido identificados, prepare com eles uma lista no quadro ou projecte-a com o vídeo-projector e discuta com os formandos qual é o conceito mais importante, qual é a ideia mais inclusiva do texto.

12. Coloque o conceito mais inclusivo no topo de uma nova lista ordenada de conceitos e reordene os conceitos da primeira lista por grau decrescente de generalidade e inclusividade. Peça ajuda aos formandos para esta reordenação: nem sempre haverá consenso, mas não é costume surgirem diferenças de opinião insanáveis. Dê conta de que a divergência de opiniões pode mesmo ser vista como uma oportunidade, pois sugere que há mais do que uma maneira de entender o significado de um texto. Realce o facto de os mapas construídos hierarquicamente nos ajudarem a abraçar significados conceptuais mais específicos nos domínios de conceitos mais amplos, mais gerais.

13. Comece agora a elaborar um mapa com base na lista ordenada. Nesta fase, os formandos devem ser incentivados a participar, sugerindo palavras de ligação adequadas para formar as proposições. Se quiser que eles acompanhem a elaboração do mapa, providencie post-its (de duas cores, onde serão escritos os conceitos e as palavras de ligação) para lhes facilitar a reordenação à medida que se vão descobrindo novas e melhores formas de organizar o mapa².

14. Procure, a seguir, ligações cruzadas entre conceitos de partes diferentes da "árvore" de conceitos. Peça aos alunos que ajudem na escolha de palavras de ligação para essas ligações cruzadas. Ajude-os a perceber que as ligações cruzadas permitem unir conceitos que, de outra forma, não se encontrariam relacionados. Estas ligações cruzadas, ou integrações de significados conceptuais, favorecem a memorização e, para além de demonstrarem um grau superior de compreensão do fenómeno a mapear, revelam criatividade.

15. Na maior parte dos casos, os primeiros mapas apresentam erros, de estrutura e organização ou mesmo de construções semânticas. Peça-lhes que, em conjunto, se proceda à reelaboração do mapa, explicando-lhes que, por vezes, é necessário redesenhar, elaborar três e quatro vezes um mapa antes de se poder conseguir uma boa representação dos significados preposicionais.

16. Apresente uma grelha de avaliação de mapas conceptuais (ver  **Avaliação de Mapas**), discuta-a com os formandos e classifique o mapa que tiver sido construído. Dê o realce que se revelar necessário a todas as mudanças estruturais que possam melhorar o significado ou a riqueza de ligações do mapa.

17. Peça agora aos formandos para, com base noutro material, sugerido por si ou escolhido por eles, repetirem sozinhos os passos 10 a 16 (em grupos de dois ou três).

18. Os mapas elaborados pelos formandos serão depois apresentados em grande grupo (transparências, slides em Powerpoint ou mapas elaborados no software CMAPTOOLS). Nessa apresentação, os formandos deverão ler os mapas que elaboraram, de forma a tornar claro aos colegas qual a sua interpretação do texto que mapearam.

19. Utilize a grelha de avaliação dos mapas para fazer eventuais comentários aos mapas, tendo sempre presente que vale a pena dar ênfase aos aspectos positivos e evitar relevar as críticas negativas.

20. Convide os formandos a elaborar, para hobbies e actividades pessoais ou profissionais com que estejam confrontados, mapas conceptuais e que os tragam para, periodicamente, se fazer análises aos mapeamentos cognitivos que conseguiram.

² A utilização de softwares específicos como o CMAPTOOLS permite que a construção de um mapa seja feita sem condicionalismos de qualquer tipo no que diz respeito à necessidade de reconstruir, experimentar, redesenhar, ... (pode fazer-se o download através de www.ihmc.us)



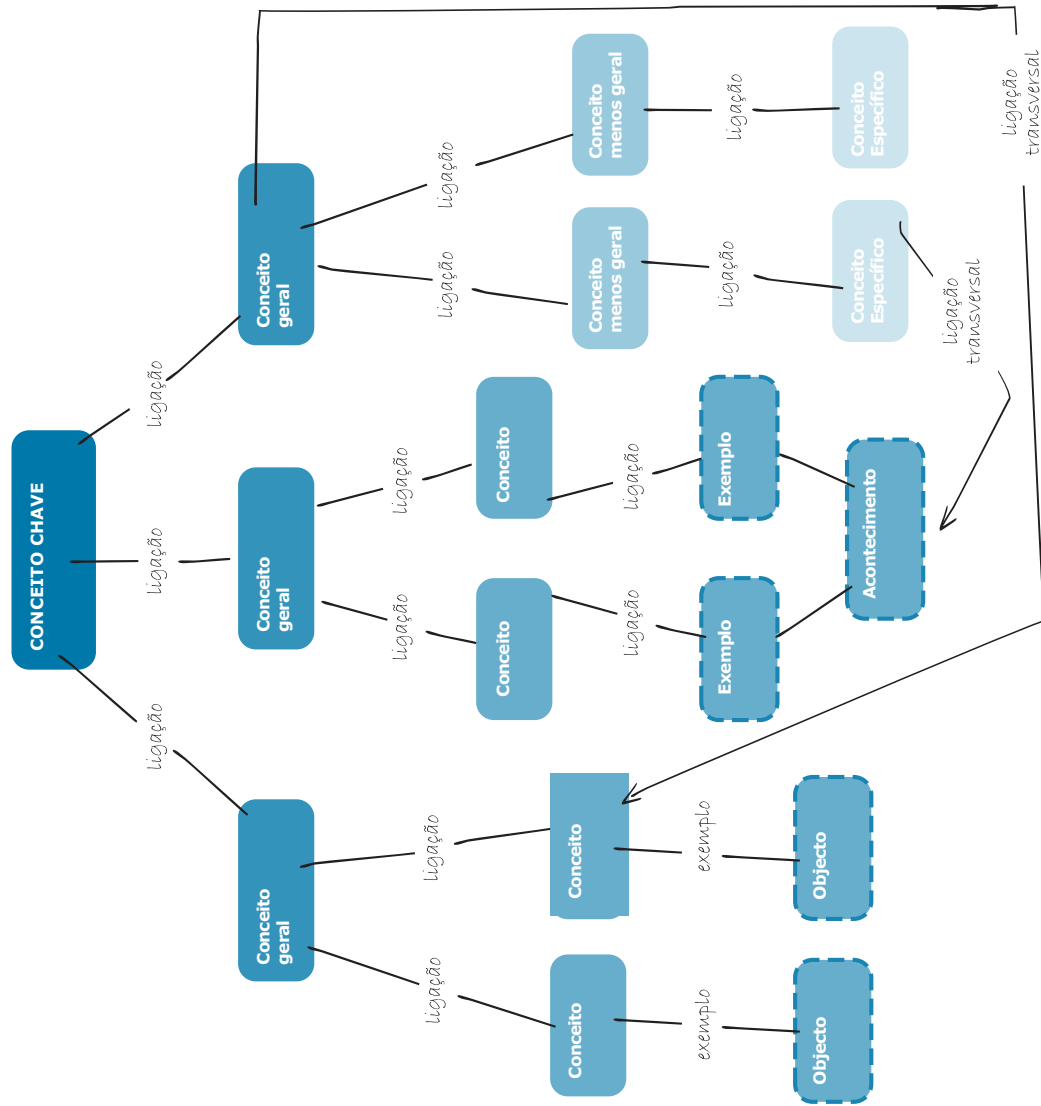
Mapas conceptuais - Avaliação de Mapas

Modelo de pontuação¹

Para além do interesse que os mapas conceptuais podem ter como instrumento de diagnóstico e, obviamente, de avaliação de tipo formativo, no sentido em que são instrumentos utilizados ao serviço da aprendizagem, também podem ter uma função sumativa (classificadora). Aqui apresentamos uma hipótese possível de proceder à classificação de um mapa.

Com base num exemplo similar ao esquema da página seguinte.

¹ NOVAK, Joseph, (1999), *Aprender a Aprender*, Lisboa, Plátano, p. 52 a 55





... poder-se-ia aplicar uma grelha de critérios de avaliação como a seguinte:

Proposições	A relação de significado entre dois conceitos é indicada pela linha que os une e pela(s) palavra(s) de ligação correspondente(s). A relação é válida? Atribuir um ponto por cada relação válida e significativa que apareça.
Hierarquia	O mapa revela uma hierarquia? Cada um dos conceitos subordinados é mais específico e menos geral que o conceito escrito acima dele? Atribuir 5 pontos por cada nível hierárquico válido.
Ligações Cruzadas	O mapa revela ligações significativas entre um segmento da hierarquia conceptual e outro segmento? Essas ligações são significativas e válidas? Cada ligação cruzada válida e significativa pode valer 10 pontos.
Exemplos	Os acontecimentos ou objectos concretos que sejam exemplos válidos do que designam os termos conceptuais podem valer 1 ponto cada um (estes exemplos não devem ser circundados pela linha curva fechada - círculo ou outra - uma vez que não são conceitos).
	<i>Pode-se construir e pontuar um mapa de referência para o material em análise. Depois, dividem-se os pontos dos alunos pela pontuação obtida para esse mapa de referência, obtendo-se desse modo uma percentagem que serve de comparação (pode acontecer que alguns alunos tenham uma classificação superior à do mapa de referência).</i>

O que poderia configurar uma pontuação como a seguinte:

Relações (quando válidas)		= 13
Hierarquia (quando válida)	4*5	= 20
Ligações transversais (se forem válidas e significativas)	10*2	= 20
Exemplos (se válidos)	4*1	= 4
		<hr/>
		57 pontos

5. Grupos



5.1. Aprendizagem Cooperativa

Vale a pena começar por dizer, tal como afirma Johnson e Johnson (citado por Freitas e Freitas, 1999, pág. 19), que "não há tipo de grupo ideal. O que determina a produtividade de um grupo não é quem são os seus membros, mas em que medida trabalham bem juntos. Pode haver ocasiões em que se formam grupos homogéneos para ensinar determinados *skills* ou para atingir objectivos de aprendizagem. Contudo, há geralmente vantagens na constituição de grupos heterogéneos, com formandos de diversos contextos, competências, experiências e interesses. Por exemplo:

1. os formandos são expostos a uma variedade de ideias, a múltiplas perspectivas e a diferentes métodos de resolução de problemas;
2. os formandos geram mais desequilíbrio cognitivo, o que estimula a aprendizagem, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo e social;
3. os formandos envolvem-se em pensamento mais elaborado, dão e recebem mais explicações e envolvem-se em mais frequente tomada de perspectiva ao discutirem os materiais, tudo isso aumentando a profundidade, a compreensão e a qualidade do raciocínio e o rigor da retenção a longo termo."

Este conjunto de pressupostos é decisivo para que melhor se possa entender a problemática, o interesse e o alcance da **aprendizagem cooperativa**, que não é sinónimo de trabalho de grupo nem deve ser confundida com tal.

Todos os formadores já terão experimentado, numa fase ou outra do seu percurso profissional, o que habitualmente se chama "trabalho de grupo". Mas, num número importante de casos, aquilo que, provavelmente, terão feito foi juntar alguns formandos e atribuir-lhes uma tarefa ou tema para resolverem em grupo. Raros terão sido os casos em que definiram as condições em que tal tarefa se deve desenvolver e, como tal, acabaram por, sem querer, entregar ao acaso as possibilidades do trabalho se revelar útil e profícuo.

Algo substancialmente diferente é quando, de forma estratégica, se define com rigor um conjunto de regras e se motiva os formandos para o seu respeito e cumprimento, assegurando dessa forma que os resultados sejam os melhores.

O consenso quanto à eficácia acrescida do trabalho em grupo é já antigo e de longa data. No entanto, foi apenas no início da segunda metade do século XX que surgiu um movimento em algumas universidades norte-americanas a conceber, defender e divulgar um conjunto de técnicas destinadas a intervir em pequenos grupos e que ficou conhecido, genericamente, como aprendizagem cooperativa.

Este movimento da aprendizagem cooperativa (conceito que, actualmente, cobre um número bastante vasto de estratégias) acabou por desenvolver-se mais como uma prática que se foi provando eficaz e interessante do que, propriamente, como resultado de uma teoria genericamente aceite.

No entanto, há características que são transversais a todas as preocupações de aprendizagem cooperativa e que procuraremos descrever nas páginas seguintes.

Aprendizagem cooperativa: ideias-chave

1. Cooperação é uma estrutura de interacções desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objectivo ou de um produto final.
2. Aprendizagem cooperativa ou colaborativa é um processo onde os membros do grupo ajudam e confiam uns nos outros para atingir um objectivo acordado.
3. A aprendizagem cooperativa é interactiva. Cada membro do grupo:
 - desenvolve e partilha um objectivo comum;
 - partilha a sua compreensão do problema no que diz respeito às questões, aos *insights* e às soluções encontradas;
 - trabalha para compreender as questões, os *insights* e as soluções dos outros;
 - permite ao outro falar e contribuir e considera as suas contribuições;
 - é responsável pelos outros, e os outros são responsáveis por ele;
 - depende dos outros, e os outros dependem dele.

4. A aprendizagem cooperativa, para se revelar eficaz, deve respeitar as seguintes condições:

a) INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA

Ocorre interdependência positiva quando os ganhos dos indivíduos e da equipa se correlacionam positivamente. A equipa tem, por isso, de se organizar fazendo sentir a todos que o seu trabalho tem de ser útil, não só para eles próprios, mas, sobretudo, para a equipa. Os elementos do grupo, para poderem atingir os objectivos, são obrigados a confiar uns nos outros. Se assim for, é menos provável que haja, como é costume, quem trabalhe e quem apenas veja trabalhar. Todos os elementos do grupo têm tarefas destinadas e são responsáveis por elas. Se algum dos membros não cumprir com o que está estabelecido, todo o grupo sofre as consequências.

b) RESPONSABILIZAÇÃO PESSOAL

Todos os formandos do grupo são responsabilizados por efectuar a sua parte do trabalho e pelas aprendizagens definidas para esse grupo. Não se trata de conseguir, no final do trabalho, que o grupo aprenda mais, mas que isso aconteça com todos e cada um dos seus membros.

Isto implica que haja lugar a avaliações individuais e ainda a que o grupo saiba que a avaliação do mesmo é também resultado dessas avaliações individuais. Se assim for, há mais probabilidades de que seja o próprio grupo a assegurar que todos os elementos atingiram os objectivos de aprendizagem. Para esse efeito, vale a pena que o formador tenha alguns cuidados de base. Freitas e Freitas (1999, p.29) sugerem alguns:

- "Formar grupos pequenos.
- Realizar testes/avaliações individuais.
- Colocar questões orais ou solicitar a demonstração de certas competências a elementos do grupo, ao acaso.
- Acompanhar sistematicamente o trabalho dos grupos.
- Promover, em cada grupo, a existência de um verificador de aprendizagem, o qual deve fazer perguntas para que cada membro demonstre que compreendeu e aprendeu."


c) INTERACÇÃO FACE-A-FACE

Embora algum do trabalho de grupo possa ser dividido e levado a cabo individualmente, uma outra parte deve ser realizada interactivamente, com os membros do grupo a proporcionarem-se mutuamente feedback, a questionarem os raciocínios e conclusões uns dos outros e, talvez mais importante ainda, ensinando-se e encorajando-se. Há três etapas para que isso possa acontecer: 1) desenvolver o espírito de grupo (só pode cooperar quem se conhece e aceita - ver 5.2 Actividades de Grupo); 2) promover a interdependência positiva; 3) assegurar a interacção, acompanhando o grupo e reforçando positivamente os bons resultados neste aspecto.

d) USO APROPRIADO DE CAPACIDADES INTERPESSOAIS

Para além dos conteúdos a trabalhar na formação, os formandos deverão ser ajudados a desenvolver competências sociais. Daí que sejam encorajados e ajudados a resolver os problemas de relacionamento que possam surgir (surgirão, por certo), sendo necessário, para o efeito, que desenvolvam competências ao nível de liderança, tomada de decisão, comunicação assertiva, gestão de conflitos.

e) AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO EM GRUPO

Os membros do grupo definem objectivos e, periodicamente, devem avaliar o que conseguiram fazer bem enquanto grupo e identificar alterações que lhes permitam aumentar a eficácia no futuro. Devem mesmo habituar-se a avaliar permanentemente, por forma a poderem (re)organizar, avaliando, no quotidiano, o trabalho (ver, como exemplo,  Projecto - autoavaliação). Trata-se, afinal, de assegurar duas funções: 1) identificar e descrever as acções que foram úteis e as inúteis; 2) decidir que acções devem ter continuidade e quais as que devem ser mudadas.

Cabe ao formador ajudar a identificar os parâmetros em função dos quais esta avaliação reguladora deve ser realizada (ver 7.1 Avaliação das Aprendizagens).

Como criar um bom grupo de aprendizagem?

- As actividades em grupo começam com o formação destinada a melhor compreender o funcionamento e os processos grupais. O formador deve começar por facilitar a discussão e sugerir alternativas, sem impor soluções ao grupo, especialmente àqueles que apresentam dificuldade de trabalhar em conjunto.
- Os grupos devem ser constituídos com três a cinco pessoas, uma vez que grupos maiores terão dificuldade em assegurar o envolvimento de todos.
- A formação dos grupos deve ser da responsabilidade do formador, uma vez que estes grupos, assim constituídos, funcionam melhor do que os grupos que se formam por si mesmos.
- Uma vez que a aprendizagem é influenciada positivamente com a diversidade de perspectivas e experiências, cada grupo deve ser constituído de forma a ver representados níveis diferentes e diversificados de competências, formação, experiência. Desse modo, há mais opções para a resolução dos problemas e mais minúcia nos detalhes a serem considerados.
- Os elementos dos grupos devem ser progressivamente consciencializados de que cada indivíduo é responsável, não apenas por dar força ao grupo, mas também por ajudar os outros a entender a fonte das suas forças.
- Uma regra básica de funcionamento é a seguinte: cada membro que está em desvantagem ou não se sinta confortável com a maioria deve ser encorajado e fortalecido pro-activamente a dar a sua contribuição.
- Cada membro do grupo está comprometido com os objectivos definidos pelo grupo.
- De forma a poder-se analisar quem contribui, pode haver lugar a avaliações confidenciais entre pares.
- Os grupos têm o direito de excluir um membro não cooperativo ou não participante se tiverem sido tentadas e experimentadas todas as medidas necessárias com vista à sua integração efectiva (a pessoa excluída terá, então, que encontrar outro grupo que a aceite).
- Os indivíduos podem sair do grupo se acharem que estão a fazer a maior parte do trabalho e que recolhem pouca ajuda dos outros (em geral, essas pessoas encontram facilmente um outro grupo que acolha os seus contributos).
- Deve haver princípios e responsabilidades operacionais compartilhados, definidos e concordados por cada um dos membros. De entre outros, os compromissos assumidos por todos de:
 - participar, preparar e chegar a tempo às reuniões;
 - manter discussões e desacordos focados nos temas, evitando críticas pessoais;
 - assumir as responsabilidades decorrentes da divisão de tarefas e executar aquelas por que se fica incumbido, contribuindo, assim, para que o grupo atinja os objectivos. Os membros do grupo devem sentir-se livres para, nos casos em que se sentem pouco preparados para realizar as tarefas que lhes couberam ou que entendem haver alguém que as poderia executar melhor, pedir ajuda, formação ou mesmo desistir e assumir uma tarefa diferente.

Em jeito de conclusão

Tal como havíamos afirmado de início, aprendizagem cooperativa é bem mais do que colocar formandos a trabalhar em grupo.

São já vários os estudos a comprovar a **eficácia** desta técnica na formação e na educação, em particular quando comparada com a formação tradicional e são várias as razões que justificam essa eficácia.

Desde logo, o facto de a aprendizagem cooperativa implicar metodologias activas; ora é hoje que, mais do que ver ou ouvir, os indivíduos em formação devem estar activos para aprenderem mais e melhor (ver **2.4 Método Activo**).

Para além disso, a cooperação promove a aprendizagem de diversos modos: os formandos mais fracos sentem-se menos tentados a abandonar a formação quando enfrentam obstáculos. Os formandos mais fortes e preparados acabam por beneficiar do facto de terem necessidade de explicar e clarificar os temas aos mais fracos.

Uma outra vantagem tem a ver com o facto de o grau de cumprimento dos prazos ser superior ao obtido aquando de acções de formação mais individualizadas, sendo a principal explicação o facto de os formandos em sistema de aprendizagem cooperativa sabermos que os colegas dependem do seu trabalho.

Há, no entanto, **obstáculos** à sua passagem à prática que é conveniente ter presente.

O primeiro tem a ver com o formador e com o facto de este ter necessidade de sair do conforto e da segurança das metodologias pedagógicas mais centradas na sua pessoa e que lhe permite total controlo sobre o processo e os formandos (ver **2.1** Método Expositivo). Tem de saber lidar com a insegurança que decorre da curva de aprendizagem desta abordagem e que pode dar origem, nos primeiros momentos, a alguns erros e a menor eficácia.

Pode também acontecer que a resistência seja dos próprios formandos, situação que é desagradável, em particular para aqueles formadores que são bons comunicadores e que se têm dado bem como esse tipo de abordagem.

No entanto, as vantagens ultrapassam em muito as eventuais limitações. Os formadores que tiverem em linha de conta os princípios da aprendizagem cooperativa na concepção/planificação das suas formações e que souberem resistir a estas resistências/dificuldades iniciais acabarão por retirar benefícios em devido tempo.

Sites a consultar

www.ncsu.edu/felder-public/Cooperative_Learning.html
http://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem_cooperativa
<http://home.capecod.net/~tpanitz/>

5.2. Actividades de grupo

A ASSASSINA

Tempo

Cerca de 30 a 40 minutos

Situações de utilização

Aquecimento de um grupo.

Objectivos

Concentração, divertimento e contacto visual.

Material

Baralho de cartas no número igual ao número de formandos que contenha a dama de espadas.

Local

Sala de formação normal.

Modo de desenvolvimento

Os jogadores sentam-se em círculo e recebem uma carta cada um. Identificam-na e escondem-na. De seguida, olham uns para os outros. A Dama de Espadas é uma assassina. Se o jogador que a tem piscar o olho, esperam-se uns segundos, atira-se a carta que tínhamos de início para o meio do círculo e diz-se "morri", não se falando mais até ao fim do jogo. Se alguém julga saber quem é o assassino, diz "eu acuso x". Se se enganar, atira a carta para o meio do círculo e diz "suicidei-me". O jogo acaba quando se souber quem é o assassino.

A REGRA DO JOGO

Tempo

Cerca de 40 minutos

Objectivos

Interação de grupo, dinamização da imaginação e ginástica mental, divertimento e conhecimento mútuo.

Modo de desenvolvimento

Fazer uma roda. Alguém sai da sala e os restantes membros do grupo escolhem uma regra. Quando a pessoa regressar, deve descobrir a regra combinada, fazendo perguntas aos membros do grupo acerca deles próprios.

Uma boa regra para começar: responda às perguntas como se fossem a pessoa à vossa direita ou então, todas as mulheres dizem a verdade, todos os rapazes mentem (as respostas devem ser ou verdadeiras ou ao contrário da verdade) ou ainda, olhar para o tecto no início de cada resposta.

As regras podem ser fáceis ou difíceis de descobrir, de acordo com as idades e a experiência. Podem ser visuais (coçar a cabeça antes de responder) ou estruturais (cada resposta começa com a letra do alfabeto que se segue à da 1ª palavra da resposta anterior).

Quando se descobre a regra, a última pessoa a responder sai, então, da sala e passa a ser ela quem tentará descobrir a regra seguinte.

A EFICIÊNCIA DO TRABALHO EM GRUPO

Objectivos

Desenvolver a agilidade mental e a capacidade de raciocínio através do trabalho em conjunto e no menor período de tempo.

Material

Papel e canetas.

Modo de desenvolvimento

Todo o grupo deverá resolver, o mais rapidamente possível, os seguintes problemas:

TAREFA A:

Quatro pares divertem-se juntos, à noite. Os seus nomes são: Isabel, Joana, Maria, Ana, Henrique, Pedro, Luís e Rogério. A certa altura podemos constatar que:

- a mulher de Henrique não dança com o marido, mas com o de Isabel;
- Ana e Rogério não dançam;
- Pedro toca trompete, acompanhado ao piano por Maria;
- Ana não é mulher de Pedro.

Quem é a mulher de Rogério?

TAREFA B:

A seguir a um assalto, os empregados de um banco descrevem o assaltante.

- Segundo o porteiro, o assaltante era alto, de olhos azuis e vestia uma gabardina e um chapéu;
- Segundo o caixa, o assaltante era baixo, de olhos negros e vestia uma gabardina e um chapéu;
- Segundo a secretária, o assaltante era de estatura média, tinha olhos verdes e vestia um sobretudo e um chapéu;
- Segundo o director, era alto, de olhos cinzentos e vestia uma gabardina, não usando chapéu.

Qual a figura do assaltante, sabendo que cada uma das testemunhas descreve somente um pormenor com exactidão?

ELEVADAS ESPERANÇAS, MEDOS PROFUNDOS

Objectivos

Identificar Esperanças e Medos através da escrita.

Interagir espontaneamente com outros membros do grupo.

Praticar competências empáticas pelo escutar de um companheiro/par.

Diminuir o sentimento de isolamento pelo dar e receber *feedback* com membros do grupo.

Aumentar a empatia para com outros membros pela explicação da folha de trabalho.

Materiais

Cópia do "Elevadas Esperanças/Medos Profundos".

Canetas ou lápis.

Modo de desenvolvimento

Os membros do grupo trabalham independentemente na identificação das suas maiores esperanças e dos seus mais profundos medos solicitados na folha de trabalho. De seguida, são criadas díades (grupos de dois formandos), no âmbito das quais cada par discute e analisa as folhas de trabalho e seus conteúdos. Após esta tarefa, em grande grupo (em círculo), cada membro explica o que foi escrito pelo/pela colega de trabalho. O feedback deve ser encorajado.

INSTRUÇÕES

Entregue cópias das folhas de trabalho a cada elemento do grupo e instrua-os no sentido de pensarem acerca das suas maiores esperanças e dos seus mais profundos medos/receios. Diga ao grupo para identificar as suas esperanças e medos na folha de trabalho escrevendo cada item nos espaços que estão em branco. Após todos terem terminado a tarefa, divida o grupo aos pares, ou por selecção aleatória ou por selecção criteriosa. Por exemplo, se algum sujeito teve querelas com outro, use o exercício para ultrapassar diferenças; porém, se avaliar que um dos elementos desta díade pode usar a situação para expor e humilhar o colega, não a concretize. Instrua os pares no sentido de partilharem o material escrito das suas folhas de trabalho um com o outro. Instrua ainda cada elemento na exploração do trabalho do par.

Esta fase terminada, chame todos os pares para o círculo do grande grupo. Encoraje o *feedback* do grupo, embora as questões e comentários devam ser direccionados ao apresentador e não ao autor. Após terminar a apresentação, explique que o autor tem, nesse momento, a oportunidade de comentar o quanto o apresentador compreendeu o que escreveu. Então chame o próximo membro imediatamente ao lado.

CONCLUSÃO

Conclua a sessão com alguns comentários acerca do seguinte:

- A banalidade das esperanças e medos expressos
- A importância da compreensão da perspectiva do outro (empatia)

Comentário do autor

Este exercício trabalha dois processos muito importantes: 1) o sentido de pertença ao grupo é promovido quando as esperanças e medos são partilhados; 2) as competências de empatia são praticadas quando os membros da díade apresentam a folha de trabalho do/a seu/sua parceiro/a.

Esperanças elevadas / Medos profundos

Esperanças	1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____
Medos	1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

PESCANDO UM PENSAMENTO

Objectivos

Realizar um *self-disclosure* pelo completar de frases incompletas ao longo da duração da sessão

Aumentar a auto-consciência pelo completar das frases que lhe calharem de forma espontânea e em grupo.

Materiais

Frases incompletas (cortadas das fotocópias em anexo)
Cesto, caixa ou outro contentor

Modo de desenvolvimento

As fotocópias de frases incompletas são cortadas, dobradas e colocadas num cesto ou outro contentor no centro do círculo do grupo. Cada membro do grupo tem a sua vez de "pescar" escolhendo um papel dobrado do cesto. O membro volta ao seu lugar e lê a frase em voz alta, completando-a nas suas próprias palavras. A discussão segue-se a cada resposta até que o facilitador determine que chegou o tempo de "pescar" mais uma frase.

INSTRUÇÕES

Quando se trata de públicos mais jovens (exemplo: adolescentes), estes, em geral, respondem favoravelmente a um sentido do dramático. Daí que se torne divertido utilizar este conhecimento para acrescentar algo interessante ao cesto das frases. Poderá colocar uma cadeira no cimo de uma mesa no meio do grupo para elevar o cesto, por exemplo; ou pode colocar o cesto no chão e cobri-lo com um pano azul que representa água e então iniciar a "pesca". Pode também decorar o cesto das frases e passá-lo de membro em membro. Deixe a sua imaginação e energia serem os seus guias.

O desafio do líder é o de gerar uma discussão em torno das respostas dadas. O *timing* é importante porque, embora a discussão e espontaneidade sejam o ideal, você precisa assegurar-se que todos os participantes têm a sua vez de "pescar". Tente obter *feedback* ou promover a discussão colocando questões ao grupo após o completar por alguém de uma frase. Poderá inquirir, "Como se sente acerca disto, Antónia?" ou "Teresa, está surpresa com a resposta do Fernando?" ou "Que tal uma reacção da vossa parte à resposta da Emília?"
O estilo terapêutico do formador determina o modo como o material é usado.

PESCANDO UM PENSAMENTO

Frases Incompletas

(Copie, corte pelo pontilhado e dobre)

✂ O meu maior medo é...

✂ Quando os outros me fazem sentir em baixo...

✂ Quando eu mais desconfio dos outros é quando...

✂ Zango-me quando alguém...

✂ Uma coisa que eu francamente não gosto em mim é...

✂ Eu sinto-me triste quando...

✂ Gostaria que os meus pais soubessem...

✂ Gostaria que a pessoa com quem casarei...

✂ Quando gosto de alguém que não gosta de mim...

✂ Se tivesse que me rotular de passivo/a ou agressivo/a eu...

✂ A coisa mais difícil em ser (homem/mulher) é...

✂ Uso o tipo de roupas que uso porque...

✂ Uma coisa que gosto acerca de estar neste grupo é...

✂ Quando as outras pessoas agem comigo como os meus pais fazem, eu...

✂ Uma das minhas mais dolorosas memórias de infância é...

✂ Uma das minhas memórias mais dolorosas é...

✂ Um dos traços de carácter que mais gosto em mim é...

✂ A pessoa deste grupo com a qual me sinto mais seguro/a é... porque...

✂ Quando alguém de quem gosto não está de acordo comigo, eu...

✂ **Eu gosto de...**

✂ **O tempo mais feliz...**

✂ **Na escola...**

✂ **Eu falhei...**

✂ **Eu preciso...**

✂ **Sou o/a melhor quando...**

✂ **Detesto...**

✂ **Este lugar...**

✂ **O único problema...**

✂ **Secretamente...**

✂ Dançar...

✂ Não consigo entender porque...

✂ Levo a minha avante quando...

✂ A melhor coisa que poderia acontecer à minha família seria...

✂ A melhor coisa que poderia acontecer-me...

✂ Uma das coisas mais difíceis para mim...

✂ Quando me defendo as pessoas...

✂ Se pudesse mudar algo em mim...

✂ Uma das coisas que mais admiro nos outros é... porque...

✂ O que preciso das outras pessoas é...

5.3. Formar grupos

Saber constituir grupos

Sendo certo que o trabalho em grupo é, consensualmente, visto como produtivo e mediador de construções participadas do conhecimento, o que significa que desenvolve, para além do saber, dimensões como o *saber-estar*, *saber-saber*, *fazer-saber*, *saber-comunicar*, etc, também não é menos verdade que o simples facto de indivíduos em formação serem colocados em grupo e verem-lhes atribuídas tarefas ou temas, não é factor, por si só, suficiente para que os bons resultados surjam.

Torna-se necessário que o formador assuma uma postura algo mais activa definindo, preferencialmente em conjunto com os formandos, as condições necessárias ao bom funcionamento do grupo, e velando pelo seu respeito e cumprimento.

Foi na segunda metade do século XX que este assunto assumiu foros de protagonismo, com alguns autores e pensadores norte-americanos a conceberem, sugerirem e divulgarem um conjunto de sugestões para uma mais fácil e eficaz intervenção de formadores em pequenos grupos de trabalho pedagógico e que ficou conhecido como Aprendizagem Cooperativa (ver **5.1** Aprendizagem Cooperativa).

Entretanto, deixamos-lhe ficar sugestões, para situações menos estruturadas de trabalho de grupo, onde se revele importante criar pequenos grupos para fazer face a pequenas situações em pequenos períodos de tempo. Em suma, deixamos-lhe um conjunto de sugestões que lhe permitirão criar grupos de forma rápida e eficaz e estar preparado para, ao longo da formação, variar a sua composição e tamanho.

Técnicas para formar grupos

1. Cartões de grupo

Saiba quantas pessoas vão estar na formação e determine o número de grupos de que vai necessitar para cada uma das actividades (o número de elementos pode variar de actividade para actividade). Codifique os grupos usando um símbolo (cor, imagem, naipe do baralho de cartas, um número, etc.). Ao acaso, distribua esses símbolos pelo material que é fornecido aos participantes. Quando quiser realizar uma actividade de grupo, peça aos participantes que se juntem em função do símbolo (poderá mesmo ter uma área da sala reservada para cada grupo). Desse modo, as pessoas reunir-se-ão rapidamente e sem confusão.

2. Puzzles

Compre puzzles (ou crie os seus próprios puzzles). Separe as peças e dê a cada participante uma peça do puzzle. Quando for necessário dar início à actividade de grupo, os participantes deverão juntar-se de forma a formar a imagem.

3. Guloseimas

Compre rebuçados ou chocolates de sabores ou marcas diferentes (tantos sabores ou marcas quantos os grupos que quer constituir e num total equivalente ao número de participantes) e distribua-os pela assistência. Quando se tratar da actividade de grupo, as pessoas juntar-se-ão em função da marca ou do sabor.

4. Brinquedos

Escolha brinquedos com base em temas comuns para as indicações aos grupos. Por exemplo, o tema dos transportes exigiria que levasse para o respectivo grupo um carro, um avião, um barco e um comboio. Peça aos participantes que retirem o brinquedo de uma caixa ou de um saco e que se juntem pela afinidade temática.

6. Técnicas e Jogos Pedagógicos

The background of the page is a solid blue color. It features several abstract, light blue geometric shapes and patterns. On the left side, there is a vertical column of rectangular shapes of varying heights and widths, some of which are slightly offset from each other. On the right side, there is a large, irregular shape that resembles a stylized letter 'C' or a bracket. In the bottom right corner, there is a small, light blue square. The overall design is modern and minimalist.

6.1. Actividades - modo de emprego

Como preparar uma actividade formativa

As actividades a desenvolver em formação apresentam-se sob inúmeras formas e dimensões: podem ser simples ou complexas, curtas ou longas, relacionadas ou não com o contexto profissional dos formandos, fisicamente activos ou passivos, seguidos ou não por observadores, orientadas para os indivíduos ou para os grupos, realizadas individualmente, em pequenos ou em grandes grupos, etc.

A actividade produzirá uma experiência de aprendizagem válida se o formador tiver em conta na sua concepção/aplicação:

- os formandos a quem se destina (nomeadamente, no que disser respeito a quem são, o que fazem e onde o fazem);
- as intencionalidades formativas;
- a necessidade de elaborar procedimentos claramente definidos;
- instruções claras para os participantes e observadores;
- o estabelecimento de prazos adequados ao tipo de actividade;
- a necessidade de a inserir num momento apropriado da formação;
- a condução da fase de exploração da actividade;
- as estratégias avaliativas mais adequadas.

O melhor modo de tomar consciência da importância das actividades em contexto de formação é utilizá-las e analisar constantemente as suas experiências, de modo a poder melhorá-las.

Para assegurar que uma determinada actividade proporciona aos formandos uma experiência de aprendizagem de qualidade, o formador deve colocar a si mesmo as seguintes questões:

1. Porquê esta actividade? É o melhor meio para obter o resultado desejado?
2. É realista e pertinente? Ou demasiado teórica?
3. O procedimento é facilmente entendido pelos formandos? É necessário escrever as instruções?
4. O papel dos formandos é claro?
5. É necessária uma pequena introdução para preparar terreno?
6. Os tempos previstos para cada fase são realistas? A fase de exploração tem tempo suficiente?
7. A actividade é apresentada num momento oportuno do programa?
8. Foram acautelados todos os materiais necessários?
9. Estão previstos observadores? Se sim, estão correctamente instruídos?
10. É necessário criar uma ficha de síntese para distribuir aos participantes no final, de modo a facilitar as aquisições?
11. Como são avaliados os resultados?

6.2. Técnicas e jogos pedagógicos

Para aprender nomes

Num contexto activo de formação, os participantes são tão importantes como o formador. Quando são chamados pelos nomes sentem-se mais importantes e a relação fica mais individualizada. Há vários modos de sabermos rapidamente os nomes de todos. Eis algumas sugestões:

1. TAREFA DE APRENDIZAGEM DE NOMES

Peça aos participantes para fixar o maior número possível de nomes, seja levantando-se e dirigindo-se aos outros para se apresentarem ou lendo as placas identificativas em cima das mesas. Após alguns minutos, pare a actividade e peça a todos para taparem (ou guardarem) todos os elementos identificativos. Só então poderá desafiar os participantes para olharem à volta e referirem os nomes dos outros.

2. CADEIA DE NOMES

Peça a cada participante para, quando se apresentar, referir também o nome do colega que se apresentou imediatamente antes. A primeira pessoa só diz o seu nome, a segunda dirá dois (o próprio e o do colega anterior), a terceira três, etc. À medida que a cadeia vai aumentando, haverá cada vez mais nomes para referir, mas já terão sido repetidos várias vezes. Poderá convidar os participantes a fazer acompanhar o seu nome de um movimento físico que também terá de ser repetido. Esse movimento físico pode constituir uma mnemónica.

3. CARTÃO IDENTIFICATIVO PARA ENCONTRO

Dê a cada participante um cartão com o nome de outro formando e peça-lhe que encontre o dono do cartão. A tarefa estará terminada quando todos tiverem o cartão com o seu nome.

4. CARTÃO IDENTIFICATIVO PERSONALIZADO

Proporcione materiais a todos os participantes que lhes permitam criar um cartão de identificação que contenha, entre outros possíveis, os seguintes elementos:

- Caligrafia interessante;
- Logo pessoal;
- Signo do Zodíaco;
- Objecto ou animal que simbolize uma qualidade pessoal;
- Livro, filme, revista preferidos.

De seguida, peça às pessoas que se encontrem e aprendam os nomes umas das outras.

5. PASSAGEM DE TESTEMUNHO

Disponha as mesas em círculo e dê a um dos participantes um objecto que possa ser facilmente atirado e agarrado (uma bola, por exemplo). Esse participante diz o seu nome e atira o objecto a outro. Continue a actividade até se apresentarem todos os participantes. Quando chegar ao último, peça-lhe que refira o nome de um colega e que lhe atire o objecto. Quem recebe, diz o nome de quem o atirou e refere o nome da pessoa a quem vai passar.

Adivinha de 9 pontos

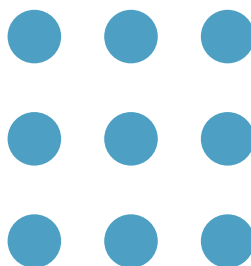
Trata-se, provavelmente, da adivinha mais antiga e a mais utilizada na formação.

Formato da apresentação

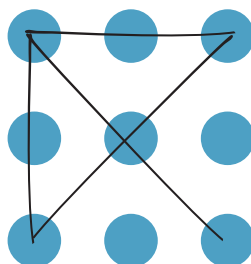
O desenho pode ser afixado no quadro e acompanhado de instruções orais, ou distribuído em fotocópias aos participantes com instruções escritas. Como se trata de uma adivinha bastante conhecida, convém pedir aos que a conhecem para não revelar a solução. Contudo, acontece frequentemente que, mesmo os que já a viram, tenham esquecido a solução.

Instruções

Colocar a mina do vosso lápis sobre um dos pontos e traçar quatro linhas direitas passando sobre cada um dos outros pontos, sem levantar o lápis da folha nem passar de novo sobre linhas já traçadas.



Ao fim de alguns minutos perguntar se alguém descobriu a solução. Neste caso, pedir a essa pessoa para dar a resposta ao grupo (enquanto o grupo trabalhava, o formador reproduziu a adivinha no quadro a grande escala). Se ninguém descobriu a resposta, o formador apresenta-a.



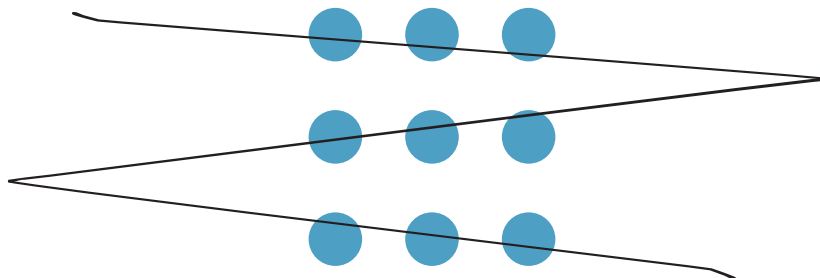
Exploração

Perguntar "O que nos ensina esta solução?". As respostas serão, por exemplo, que nos ensina a ultrapassar as fronteiras no momento em que se resolve um problema; a desembaraçar-se da visão em túnel; e a ousar adoptar novas abordagens e correr riscos.

Segunda fase

"Podem fazer a mesma coisa com três traços?" Isto exige uma solução ainda mais inovadora, e poucos ou nenhuns formandos lá chegarão.

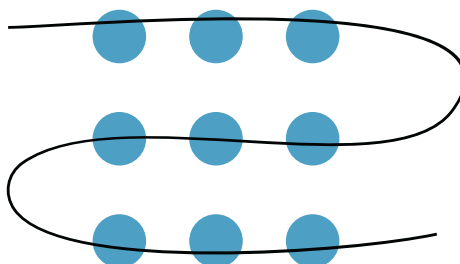
- Traçar as linhas verticalmente inclinando-as um pouco: nalguma parte no infinito elas juntam-se e legitimam teoricamente o resultado de três linhas mostrado na figura.



Terceira fase

"Quem pode ligar os nove pontos com um só traço?" Encorajar assim o grupo a fazer uso da criatividade que, espera-se, tenha sido estimulada nas experiências anteriores. O grupo pode, então, imaginar as seguintes soluções (se necessário, o formador oferece uma ou duas possibilidades para estimular a reflexão).

1. Utilizar um rolo de pintura ou um pincel largo, e aplicá-lo sobre a folha para traçar uma só linha.
2. Unir os pontos com uma linha curva, como na figura seguinte. (Ninguém disse que a linha tinha que ser direita!).



3. Traçar os nove pontos muito perto uns dos outros, como na figura seguinte, de modo a poder cobri-los com um só traço feito com uma caneta de filtro muito grossa. (Ninguém disse que os pontos eram inamovíveis).

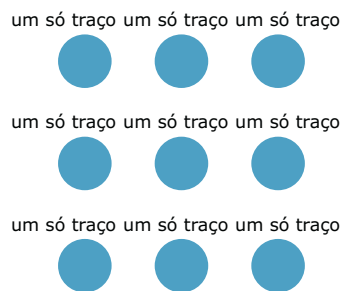


4. Alinhar os nove pontos uns debaixo dos outros e uni-los com um traço.



1. Dobrar duas vezes a folha de papel no sítio dos pontos e depois traçar uma linha sobre as carreiras de pontos reunidos numa só.

2. Escrever "um só traço" sobre cada um dos nove pontos, de modo que as palavras se juntem, como na figura seguinte. (A questão era "Pode ligar os nove pontos com um só traço?").



Aplicações práticas da adivinha

- Pôr em evidência a necessidade de adoptar uma abordagem ampla e flexível para a resolução dos problemas. Não deve restringir-se a limitações, regras imaginadas, interdições, etc..
- Libertar a criatividade apelando para a imaginação.
- Superar as tendências para se deixar limitar na planificação de carreira: "Nunca serei bem sucedido na prova de matemática" / "Nunca conseguirei fazer a prova de matemática", "Nunca conseguirei/alcançarei o concurso de entrada nesta escola", "Eles nunca se casarão (um negro ou uma pessoa com mais de 50 anos)".
- Ultrapassar os preconceitos e os estereótipos: assim como eliminamos *a priori* as possíveis soluções de um problema partindo de falsas hipóteses (por exemplo, que não se deve ultrapassar os limites), do mesmo modo, o julgamento que temos sobre as pessoas pode estar tingido de preconceitos e de ideias falsas. Por outras palavras, não limitar as nossas possibilidades de compreender o que eles são verdadeiramente e o que eles podem fazer.
- Demonstrar, no quadro de uma formação para a afirmação de si próprio, que existem, frequentemente, outras soluções para além da habitual abordagem tímida e improdutiva que consiste no abandono.
- Encorajar a correr riscos: "Porquê limitar-se a soluções provadas e seguras?" "Porquê não sair de caminhos explorados?"

Corrida de carros

Objectivos

Demonstrar rapidez num trabalho de equipa.
Desenvolver agilidade mental e capacidade de raciocínio.
Desenvolver a imaginação e a criatividade.

Tamanho do grupo

Diversos subgrupos de cinco a sete membros cada um.

Tempo exigido

Aproximadamente vinte minutos.

Processo

1. A tarefa de cada subgrupo consiste em resolver, na maior brevidade possível, o problema da Corrida de Carros, conforme explicação na folha, que será entregue a cada pessoa do grupo;
2. A seguir, lê-se, em voz alta, o conteúdo da folha, e formam-se os diversos subgrupos para o início do exercício;
3. Todos os subgrupos procurarão resolver o problema da Corrida de Carros, com a ajuda de toda a equipa (isto é, todos os indivíduos do grupo);
4. Obedecendo às informações constantes da cópia da Corrida de Carros, a solução final deverá apresentar a ordem em que os mesmos carros estão dispostos com a respectiva cor, conforme chave anexa;
5. Será vencedor da tarefa o subgrupo que apresentar primeiro a solução do problema;
6. Terminado o exercício, cada subgrupo fará uma avaliação acerca da participação dos membros da equipa, na tarefa grupal;
7. O animador poderá formar o plenário com a participação de todos os membros dos subgrupos, para comentários e depoimentos.

Corrida de carros

Oito carros, de marcas e cores diferentes, estão alinhados, lado a lado, para uma corrida. Estabeleça a ordem em que os carros (e respectiva cor) estão dispostos, baseando-se nas seguintes informações:

1. O *Ferrari* está entre os carros vermelhos e cinza.
2. O carro cinza está à esquerda do *Lotus*.
3. O *McLaren* é o segundo carro à esquerda do *Ferrari* e o primeiro à direita do carro azul.
4. O *Tyrrell* não tem carro à sua direita e está logo depois do carro preto.
5. O carro preto está entre o *Tyrrell* e o carro amarelo.
6. O *Shadow* não tem carro nenhum à esquerda: está à esquerda do carro verde.
7. À direita do carro verde está o *March*.
8. O *Lotus* é o segundo carro à direita do carro creme e o segundo à esquerda do carro marrom.
9. O *Lola* é o segundo carro à esquerda do *Iso*.

Solução

1. O *Shadow*, cor azul.
2. O *MacLaren*, cor verde.
3. O *March*, cor vermelha.
4. O *Ferrari*, cor creme.
5. O *Lola*, cor cinza.
6. O *Lotus*, cor amarela.
7. O *Iso*, cor preta.
8. O *Tyrrell*, cor marrom.

O dólar desaparecido

Apresentação

Apresentar os seguintes dados oralmente ou por escrito.

Três agricultores itinerantes param para passar a noite num motel de uma pequena cidade, e alugam apenas um quarto para os três. O recepcionista, um substituto, pede-lhes 30 dólares, que eles pagam sem questionar. Mais tarde, o recepcionista titular descobre que os três agricultores pagaram demasiado. Ele chama o seu filho mais novo e diz-lhe: "O substituto enganou-se na tarifa para o quarto 42. Ele fez-lhes pagar cinco dólares a mais. Tens aqui cinco notas de um dólar. Reparte-os pelos três viajantes." É, naturalmente, um problema difícil de aritmética para o jovem. Mas, como é um rapaz prudente, contenta-se em dar a cada um deles um dólar e guarda as outras duas notas. Ao regressar ao escritório do motel, reflecte na nova tarifa de que os três viajantes beneficiaram: nove dólares por pessoa (30 dólares divididos por 3 = 10 dólares, menos um dólar = 9 dólares). Mas diz consigo: "Três vezes nove é igual a vinte-e-sete dólares, e eu tenho dois dólares, o que só faz vinte-e-nove dólares. Onde está o outro dólar?"

Exploração

Perguntar: "O que se passa aqui?"

Resposta: o adolescente tenta resolver demasiados problemas de uma vez. Ele encara o problema simultaneamente (e inutilmente) sob dois ângulos diferentes: quanto é que os viajantes pagaram pelo quarto de motel, e o dinheiro que circula fora do quarto. O que o jovem deveria fazer é pôr a trabalhar logicamente o hemisfério esquerdo do seu cérebro e constatar simplesmente três factos bem definidos: 1) os três viajantes pagaram 27 dólares; 2) o motel meteu em caixa 25 dólares (30 dólares menos os cinco restituídos); 3) o jovem tem agora dois dólares no seu bolso.

Nestes termos, não se põe nenhum problema para o rapaz.

Mas, se ele persistir em concentrar-se sobre duas questões sem relação e as associar, uma de entre elas não tendo qualquer interesse, ele nunca compreenderá nada.

Moral

Tentar definir um problema nos termos mais simples, mais coerentes e mais claros; não fazer trabalhar o hemisfério direito (pensamento criativo) sobre um problema que interessa ao hemisfério esquerdo (lógica).

Os contabilistas, que necessariamente fazem trabalhar muito o seu hemisfério esquerdo, veriam imediatamente que não desapareceu nenhum dólar. Eles considerariam simplesmente as despesas (27 dólares correspondentes a 25 na caixa do hotel e 2 no bolso do jovem homem)

A despesa inicial dos viajantes - 30 dólares - apresenta-se agora assim: o hotel recebeu 25 dólares, os clientes recuperaram 3 dólares e o adolescente atribui-se generosamente uma gorjeta de 2 dólares.

Então porquê esta confusão? O nosso guarda-livros faria notar que o engano nasceu do facto do rapaz ter somado um haver (2 dólares) a uma despesa (27 dólares) em vez de somar a outro haver (25 dólares)!

Um autor, ROBERT H. LONG, director dos estudos avançados do Bank Administration Institute (Park Ridge, Illinois), analisou esta história em função dos princípios da resolução dos problemas e da actividade dos hemisférios direito e esquerdo.

Ele afirma que uma má aptidão em resolver os problemas resulta muitas vezes da utilização exclusiva de um hemisfério. Pelo contrário, uma reflexão coordenada que faça apelo aos dois hemisférios do cérebro permite encontrar facilmente as soluções.

Ele espera que esta adivinha ilustre como a formulação do problema, a sua linguagem e a sua lógica podem aumentar a dificuldade mais do que criar uma solução. Long analisa assim a adivinha: a associação de pontos de vista diferentes sobre a situação criou uma ilusão verbal - e um problema insolúvel - já que estes dois pontos de vista ficam associados numa mesma formulação do problema."

Enfim, eis aqui um último incidente pessoal que ilustra o poder do pensamento criativo do hemisfério direito num simples problema de escritório. Long pediu à dactilógrafa para pôr bolinhas num manuscrito, estes círculos que precedem os elementos de uma enumeração, como:

- comunicação,
- motivação e
- inovação.

A dactilógrafa respondeu que era difícil conseguir isso com o seu tratamento de texto e perguntou a Long se os travessões fariam a mesma função. Este concordou. Alguns dias mais tarde, chegou ao escritório um manuscrito de um autor exterior, com belas "bolinhas", que reaparecem em vários lugares. Então, Long observou que uma série de pontos pretos não foram "cheios" e eram simplesmente "o".

- Comunicação
- Motivação
- Inovação

O autor tinha encontrado uma solução criativa para o problema das bolinhas, escrevendo à máquina simples "o" depois preenchendo-os de uma caneta de filtro preta com ponta espessa!

Em seguida, Long perguntou a várias dactilógrafas profissionais se elas podiam fazer, se necessário, "bolinhas" nos seus documentos. Nenhuma o podia. (Elas podiam muito bem utilizar pontos ordinários para fazer pequenos pontos pretos.). Long mostrou a cada uma delas o manuscrito com os "o" cheios e os "o" vazios. Elas ficaram de boca aberta.

Questão: Faz-se suficiente esforço para ensinar as pessoas a utilizar o hemisfério direito do seu cérebro?

Adivinha da janela

Apresentação

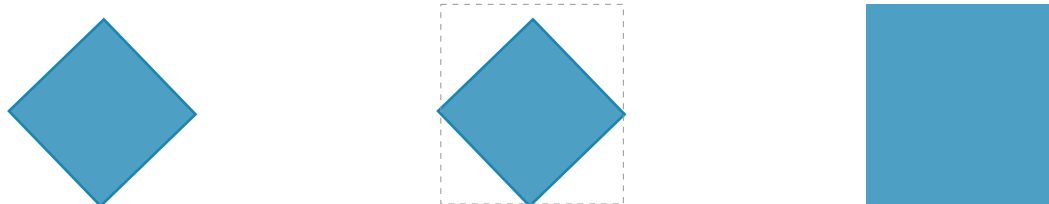
As instruções são dadas oralmente, pois o grupo deve visualizar uma janela de garagem, de atelier, de armazém, etc.

No armazém que o senhor X construiu, a única janela existente dá iluminação insuficiente. O sr. X decidiu multiplicar por dois a quantidade de luz do dia que entra no armazém, sem modificar a altura e a largura da janela. Mediu então a janela, verticalmente e horizontalmente, como um bom marceneiro. A janela mede 30 cm. Em seguida, faz quatro cortes em volta da janela. Conseguiu: daqui em diante entra duas vezes mais luz no armazém. Mede a janela aumentada: ela continua a medir 30 cm. de altura sobre 30 cm. de largura. Como pode ser?

Solução

A janela tomou a forma apresentada na figura 1.

Figura 01



Exploração

Perguntar: "O que nos diz esta adivinha sobre a comunicação e a percepção?"

Depois de propor esta resposta: "Vocês tinham no pensamento a imagem tradicional da janela quadrada; a imagem que eu tinha era a mesma janela quadrada mas "inclinada" assentando sobre um canto.

Imaginamos janelas diferentes porque as nossas experiências, os nossos ambientes, são diferentes. Portanto, a nossa percepção do mundo é diferente.

Assim, se tentamos comunicar sem "corresponder" nem mudar as nossas percepções, teremos problemas.

Não esquecer que o sentido é dado pelo indivíduo e que os indivíduos são diferentes; portanto, devemos informar-nos do sentido que damos às coisas para estarmos certos de compreender o sentido com que os outros o percebem.

Jogo de palavras

Este jogo possibilita grande envolvimento e, conseqüentemente, motivação dos participantes. Constitui um excelente recurso para desenvolver um raciocínio sequencial, uma vez que, a partir de uma palavra, cada participante deverá encadeá-la a outras, elaborando um facto científico ou um pensamento operacional. Pode ser desenvolvido durante toda uma sessão como instrumento de avaliação de conteúdos ministrados ou como meio de avaliar a interpretação de textos ou informações diversas. Constitui um excelente recurso pedagógico e pode ser aplicado em sessões de várias matérias ou em seminários para animar discussões e fixar conhecimentos.

Etapas

O grupo é dividido em sub-grupos, que são incumbidos de fazer a leitura silenciosa de um texto previamente escolhido. A parte a ser estudada não deve ser extensa, para permitir uma análise cuidada do texto. Os participantes são aconselhados a consultar atentamente o texto e a assinalar a lápis, ao lado, as frases que não compreendem bem.

Completada a leitura silenciosa, os elementos de cada grupo trocam ideias, procurando resolver as dúvidas entre si. A seguir, devem elaborar um quadro com as ideias principais do texto lido. Se persistirem dúvidas no grupo, deverão solicitar a presença do formador.

Quando as ideias principais estiverem anotadas, o formador faz uma análise do texto, comentando em voz alta os tópicos mais importantes e escrevendo-os no quadro. Seguir-se-á um curto debate para esclarecer uma ou outra dúvida, dando aos participantes que julgam não ter completado o seu esquema o tempo necessário para o fazer.

A seguir, tem início o Jogo das Palavras. O formador distribui a cada grupo um conjunto de 20 a 40 rectângulos de papel, encontrando-se em cada rectângulo uma palavra componente de uma frase sobre o assunto. O conjunto de rectângulos reúne palavras de duas ou três frases diferentes, cabendo ao grupo a tarefa de ordenar as palavras e formar as frases. Assim, os grupos trabalham procurando compor, com as palavras recebidas, as frases discutidas.

Após terminarem a construção das frases, um dos elementos do grupo deverá mostrá-las ao formador, tendo-as previamente copiado para os seus apontamentos. O formador conferirá as frases, verificará se estão gramaticalmente correctas e se expressam o conteúdo da frase. Ainda que as frases não sejam idênticas às que preparou, o formador anotará no quadro o tempo que cada equipa gastou.

Findos aproximadamente 25 minutos, o formador dá por encerrada a sessão, mesmo que algumas equipas não tenham conseguido terminar o seu trabalho.

Em níveis mais elevados, o formador determinará um tempo comum para todas as equipas (20 a 30 minutos, por exemplo), findo o qual recolherá as frases, atribuindo os pontos consoante o maior ou menor grau de coerência que cada equipa revelar nas respostas.

A pontuação varia consoante o tempo necessário para a realização das tarefas. Quando terminar a sessão, cada grupo deverá saber quantos pontos recebeu e qual a sua classificação em relação aos outros.

A atribuição dos pontos deve caracterizar um critério de coerência, transformável ou não em prémios. Em salas de aula, atribui-se a cada equipa uma pontuação até ao valor máximo de 1.000, decrescendo em razão da posição assumida pela equipa, transformando-se essa pontuação em contributo para a nota de final de trimestre, calculando através de uma regra de três simples a classificação para as restantes equipas. No caso dos seminários para empresas, não valerá a pena a preocupação com notas, atribuindo-se, por isso, apenas uma classificação a cada equipa participante. Atribuídos os pontos, pode solicitar-se a cada equipa que proceda a uma auto-avaliação, até para que os participantes dividam entre si a média obtida.

Problemas que desafiam a inteligência

Neste item, relacionaremos uma série de pequenos problemas que, formulados para jogadores em grupo, desafiam a sua argúcia e raciocínio sequencial.

1. Pai, o Henrique afirma que a irmã do tio dele não é sua tia. Então, se a irmã do tio Henrique não é tia deste, que parentesco possuem?

Resposta: *A irmã do tio do Henrique é a mãe do Henrique.*

2. Três garotas (Helena, Cláudia e Rosa) dividiram entre si alguns selos. Helena recebeu metade e mais um. Dos restantes, recebeu Cláudia um mais que a metade e os outros três ficaram para Rosa. Quanto selos tinham elas?

Resposta: *18 selos.*

3. Olhando para uma fotografia, um homem dizia: Não tenho nem irmãos nem irmãs, mas o pai deste homem é filho de meu pai. De quem é o retrato?

Resposta: *Do filho dele.*

4. Dividiu-se entre 50 crianças a importância de cento e quarenta e cinco euros, recebendo cada menina 2,5 euros e cada menino 3 euros. Quantas eram as meninas?

Resposta: *10 meninas.*

5. Utilizando todos os algarismos de 1 a 9, escreva apenas três números de três algarismos, cada um de modo que o segundo número seja o dobro do primeiro e o terceiro o triplo do primeiro.

Resposta: *192 - 384 - 576.*

6. Quando o reputado matemático Karl Gauss (1777-1855) tinha sete anos de idade, o seu professor deu-lhe o seguinte problema para o manter ocupado: "Qual é a soma de todos os números de 1 a 100?". Para surpresa do professor, o pequeno Karl respondeu em poucos segundos. Qual é a resposta e como conseguiu ele calculá-la com tanta rapidez?

Resposta: *O pequeno Gauss verificou que todos os números de 1 a 100 podem ser dispostos em pares da seguinte maneira: 1 e 100, 2 e 99, 3 e 98, etc até 50 e 51. Já que a soma de cada par é 101 e existem cinquenta desses pares, o problema transforma-se numa simples multiplicação: 50×101 ou seja 5.050.*

7. Uma certa noite, Paulo resolveu ir ao cinema, mas descobriu que não tinha meias limpas para calçar. Foi, então, ao quarto do pai, que estava na escuridão. Ele sabia que lá existiam 10 pares de meias brancas e 10 pares de meias pretas, todos misturados. Quantas meias teve ele de retirar da gaveta para estar certo de que possuía um par igual?

Resposta: *Três meias.*

8. Suponhamos que um alpinista está a escalar uma montanha difícil e que quer atingir o topo. Cada dia sobe 300 metros, mas quando chega à noite é obrigado a descer 200 metros. Sabendo-se que a montanha mede 2.300 metros, quantos dias levará para concluir a escalada?

Resposta: *21 dias, somente. É durante o 21ª dia que escala os 300 metros restantes.*

9. Numa certa cidade da China existem 20.000 pessoas. 5% da população são pernetas e metade da população restante anda descalça. Quantas sandálias (não pares) são usadas na cidade?

Resposta: *Não faz diferença qual a percentagem da população que é pernetas. Todos os pernetas usam uma sandália. Do restante, metade usa duas sandálias e metade não usa nenhuma, o que dá uma média de uma sandália por pessoa. Logo, são usadas 20.000 sandálias na cidade.*

10. Prestes a morrer, um milionário excêntrico preocupa-se com a herança para os seus três filhos. Como gosta de xadrez, resolve deixar todos os seus bens ao filho que conseguir realizar a façanha de jogar um número de partidas de xadrez correspondente à metade dos dias de vida que ainda restam ao milionário. O filho mais velho argumenta que isso é impossível, porque não sabe quantos dias de vida restam ao pai. O segundo filho alega a mesma razão e somente o terceiro filho aceita o desafio. Como é que ele pretende ganhar a herança?

Resposta: *Basta jogar uma partida um dia sim e um dia não.*

O dilema do cozinheiro

Sumário

Adequado para qualquer número de participantes (mínimo de 8). As equipas apreciam uma receita de cozinha e estabelecem o caminho a ser seguido para obter um produto final de qualidade superior.

Objectivos

Aplicação, comunicação, decisão, delegação, feedback, resolução de problemas, desenvolvimento de equipas, liderança, gestão de tempo.

Materiais

Cópias de qualquer receita que tenha vários ingredientes e fases de preparação e tempos diferentes de execução. Papel e lápis.

Duração

45 a 60 minutos.

Procedimentos

1. Forme, pelo menos, três equipas. As equipas B e C têm 2 a 3 membros. As equipas A e quaisquer outras com a mesma função têm 4 a 5 membros.
2. Verifique se todas as equipas entenderam as tarefas respectivas.
3. Realize a actividade.
4. As equipas revêem a actuação.
5. As equipas revêem as práticas de trabalho onde for necessário esforço conjunto para realizar tarefas complexas e onde for possível tornar mais eficazes e eficientes os processos.
6. Sumariar os pontos relativos à aprendizagem.

Comentário

É uma boa actividade para focalizar a comunicação dentro das equipas e entre equipas, sempre que as equipas têm tarefas diferentes a realizar dentro de um prazo definido. É uma actividade para praticar liderança ou delegação desde que se informem previamente os líderes sobre tal actividade. Aplicar o resultado aos processos de trabalho reais pode contribuir com ideias valiosas para melhorar as actividades relacionadas com o trabalho.

Instruções a fornecer aos participantes

Equipa A

A sua equipa tem como objectivo estabelecer os limites do tempo mínimo necessário para execução das tarefas, de modo a ter a refeição pronta ao meio dia. Este é um exemplo de tarefa: descascar e cortar as cenouras. Se os tempos não foram os adequados ou não tiverem sido dados, consulte um membro da equipa B. Tem 20 minutos para preparar a solução e entregá-la ao formador.

Equipa B

Esta equipa tem como tarefa classificar os esforços da equipa A (e eventuais equipas com a mesma actividade). Terá de estabelecer os critérios de avaliação e, obviamente, deverá ter a capacidade de oferecer uma solução perfeita para o problema do tempo. Se os tempos não forem os adequados ou não tiverem sido dados, consulte um membro da equipa A. Tem 20 minutos para realizar esta actividade.

Equipa C

A sua tarefa é oferecer *feedback* às equipas A e B de acordo com as instruções do formador.

Exemplo de receita

FRANGO NA CAÇAROLA (PARA 6 PESSOAS)

2 colheres de sopa de molho de soja
2 colheres de sopa de vinho de arroz
2 dentes de alho triturados
2,5 cm de raiz de gengibre ralada
2 colheres de sopa de óleo vegetal
6 pedaços de frango sem pele com 100 gr. cada
3 batatas cortadas em fatias
17 ml de caldo de galinha quente
60 ml de vermute branco seco
2 dentes de alho cortados em pedacinhos
1 cebola grande, cortada em fatias finas
2 fatias finas de bacon sem coiro e entremeado
1 colher de chá de rosmaninho seco
1 colher de chá de sal

PIMENTA PRETA

4 cebolinhas verdes picadas
2 colheres de sopa de salsa fresca

■ Misture o molho de soja com o vinho de arroz, alho e gengibre. Coloque o frango, tape e deixe a marinar durante uma hora.

■ Pré aqueça o fogão a 119º, gás 5. Aqueça o óleo numa frigideira grande. Ponha lá os bocados de frango. Frite durante 10 minutos ou até os lados estarem uniformemente alourados. Transfira o frango para uma caçarola de ir ao forno.

■ Coloque as fatias de batatas na frigideira. Frite durante 5 minutos cada um dos lados das fatias ou até estarem uniformemente alouradas. Acrescente o caldo de galinha e o vermute.

■ Espalhe por cima alho e cebola. Corte em pedaços muito finos as fatias de bacon e espalhe-os também por cima. Salpique com rosmaninho, sal e pimenta preta.

■ Cozinhe-o no fogão durante 30-40 minutos, ou até os pedaços do frango estarem claros, quando as partes mais altas do frango se deixarem trespassar por um garfo e as batatas estiverem tenras. Guarneça com cebolinhas e salsa picada. Sirva quente.

Rótulos

O grupo é dividido em sub-grupos de, no máximo, sete participantes. Cada participante trará na testa um dos rótulos abaixo sem ter conhecimento do que lá está escrito:

- Sou engraçado: ria
- Sou tímido: ajude-me
- Sou surdo: grite
- Sou mentiroso: desconfie
- Sou criativo: ouça-me
- Sou pouco inteligente: ignore-me
- Sou muito poderoso: bajule-me

Com os rótulos presos à testa, os membros do grupo devem discutir um problema qualquer proposto pelo monitor, mas devem, durante as discussões, levar em consideração o rótulo que cada um apresenta.

O problema proposto é pouco importante, podendo ser um tema qualquer de momento sobre política nacional ou internacional, uma questão que envolva a realidade da entidade formadora ou da escola onde se realiza a sessão ou outros.

Como é fácil de perceber, será quase impossível uma discussão séria do tema proposto. Envolvidos pelos rótulos, a brincadeira transformar-se-á numa alegre sátira. Após cinco minutos deve ser interrompida para uma discussão final, agora sem os rótulos.

A discussão da técnica

É evidente que a rotulação é uma das mais marcantes características da cultura ocidental. Entre os presentes, há os que são rotulados como baixinho, careca, este ou aquele nome que, longe de caracterizar um apelido afectivo, presta-se a defini-lo em função de uma de suas características nem sempre aceites com felicidade.

Como a discussão do problema se tornou praticamente impossível, uma vez que o espalhamento dos rótulos perturbava o debate, não será difícil levar o grupo à conclusão de que um relacionamento interpessoal mais profundo e sincero é quase impossível quando abdicamos da tarefa de descobrir o outro, como enfatizava Carl Rogers, tornando-o pessoa.

Não será necessário recordar que não cabe ao formador a indicação dessa mensagem. Falando muito pouco, ouvindo bastante, dando a palavra aos mais tímidos, cortando-a delicadamente aos que mais falam, deve estimular o alcance da mensagem pelo grupo e, aí chegando, partir para depoimentos pessoais sobre os nossos rótulos e sobre a importância dos mesmos no modo como modelam o nosso comportamento.

Não será necessário terminar o debate com um implícito pacto de relacionamentos mais autênticos. Este tipo de pedidos, por vezes bonitos pela carga emocional da sensibilização, distanciam o emprego da técnica do seu grande objectivo. Menos importante do que um compromisso selado de que não mais nos iremos relacionar através dos rótulos dos colegas é o nosso sentimento de que a rotulagem existe e persistirá, mas que devemos estar sensíveis para descobrir, por detrás dela, a integridade das pessoas com que nos relacionamos.

Abrigo subterrâneo

1ª Parte - classificação individual

Imagine que esta nossa cidade está sob ameaça de holocausto nuclear. Aproxima-se um homem que vos pede uma decisão imediata. Existe um abrigo subterrâneo que só pode acomodar 6 pessoas. Há 12 que pretendem entrar (a lista dessas pessoas encontra-se em baixo). A sua tarefa consiste em escolher as 6 pessoas que, no seu parecer, deverão ser salvas. Coloque o nº 1 para a pessoa que, no seu entender, é a mais importante salvar, o nº 2 para a segunda e assim sucessivamente até ao nº 6.

1. Um violinista, com 40 anos de idade, narcótico viciado.
2. Um advogado, com 25 anos de idade.
3. A mulher do advogado, com 24 anos de idade, que acaba de sair do manicómio. Ambos exigem ficar juntos, dentro ou fora do abrigo.
4. Um sacerdote, com idade de 75 anos.
5. Uma prostituta, com 34 anos de idade.
6. Um ateu com 24 anos, autor de vários assassinatos.
7. Uma universitária que fez voto de castidade.
8. Um físico, com 28 anos de idade, que só aceita entrar no abrigo se puder levar a sua arma.
9. Um declamador fanático, com 21 anos de idade.
10. Uma menina, com 12 anos e débil mental.
11. Um homossexual, com 47 anos de idade.
12. Uma débil mental, com 32 anos, que sofre de epilepsia.

2ª Parte - classificação grupal (indicações aos participantes)

Pretende-se agora que o grupo chegue a um consenso. Isto quer dizer que para a escolha de cada uma das seis pessoas, em função da sua importância na escala de valores adoptada, deve procurar-se o consenso antes de se tomar a decisão. Cada elemento terá que negociar com os restantes, defendendo o seu ponto de vista e argumentando as suas razões, de modo a levá-los a um consenso.

Tente seguir as seguintes orientações:

1. Evite discussões acerca das ideias individuais, tentando encontrar a solução através de um raciocínio.
2. Evite mudar de ideias só para evitar conflitos.
3. Evite usar meios como o voto ou a negociação (troca) como forma de tomada de decisão.
4. Considere as diferenças de opinião mais como uma ajuda do que um obstáculo à decisão.

NOTA DO FORMADOR:

Ordem de preferência:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

- a) *Quais foram as principais divergências entre o grupo?*
- b) *Quais as razões dessas divergências?*
- c) *Foi possível chegar a um consenso?*
- d) *Faça uma análise do processo de negociação até a chegada (ou não) do consenso.*

Quem conta um conto...

Com ampla validade de aplicação para adolescentes, a técnica representa também um bom argumento para o adulto perceber as falhas da comunicação verbal que, muitas vezes, se presta a desvios que comprometem o conteúdo de uma mensagem. Após a sua aplicação, é costume solicitar ao grupo que reflecta sobre o seu conteúdo e, em pouco tempo, o mesmo não terá dificuldade em perceber que as palavras somente adquirem a sua verdadeira dimensão como instrumento de comunicação quando se fazem acompanhar de objectiva clareza e sincera emoção. Não será necessário recordar que a técnica se adequa ao alerta de crianças, jovens e adultos relativamente ao risco de uma comunicação imprecisa e à importância de se aferir o sentido de uma mensagem antes de se concluir sobre o seu conteúdo.

Etapas

- Explicar ao grupo os objectivos básicos da técnica, mas não antecipar as conclusões acima apresentadas.
- Solicitar a três ou quatro participantes que saiam por alguns momentos da sala, mantendo-se, entretanto, próximos para poderem ser chamados a qualquer momento.
- Contar uma história ou ler uma das propostas a seguir, solicitando a máxima atenção dos presentes, pois um deles será escolhido para passar a história a um dos ausentes.
- Chamar um dos participantes ausentes a quem a história será contada por um dos que permanecem na sala. A narrativa deste participante não pode ser alterada ou corrigida por eventuais intervenções do grupo.
- Pedir ao participante que estava ausente e que ouviu a história que a relate a um outro entre os ausentes que então será chamado. Após esse relato, o terceiro ausente será chamado para ouvir do segundo a história e assim por diante até que a mesma seja contada ao último que se ausentou. Nessa altura, a história terá sofrido radicais e mesmo engraçadas alterações, mostrando-se substancialmente diferente da original.
- Recontar a história novamente e confrontá-la com o que, progressivamente, foi sendo alterado.
- Reunir todo o grupo e discutir os objectivos da técnica e o tipo de mensagem que, da mesma, podemos extrair para o nosso quotidiano na escola, na formação, na empresa, na relação social, etc.

Não existe uma forma única de história a contar. Propomos a seguir dois modelos:

Modelo 1

O Capitão Terra, com o seu uniforme de visita, cheio de medalhas e galões, chamou ao seu gabinete o sargento Dorneles e transmitiu o aviso:

- Sargento Dorneles, como amanhã haverá eclipse de sol, pretendo que todo o pelotão, em uniforme de campanha, se reúna às oito horas no pátio novo, onde temos estacionadas as viaturas velhas. Para explicar a ocorrência desse raro fenómeno meteorológico ou astronómico, sei lá, virá ter connosco o Tenente Leão que actuou como adido militar na embaixada em Espanha aquando do conflito do Vietname. Caso, entretanto, chova e a nebulosidade nos impeça de ver o fenómeno que irá ser descrito, desloque o pelotão para o pátio interno onde se fazem as disputas de salão de rugby e treine, até aos limites da exaustão, a montagem e desmontagem das novas metralhadoras que chegaram.

Modelo 2

A Joana estava à espera do autocarro quando ouviu um grande estrondo, tendo imaginado que fosse um acidente. Saiu da paragem e deslocou-se para o local do acidente e percebeu que o carro de uma rapariga loira tinha batido no Mercedes de um senhor muito bem vestido, com cara de executivo ou empresário de uma multinacional. O mais engraçado é que nenhum dos dois motoristas estava mais furioso do que o passageiro do autocarro que seguia atrás e que, angustiado pelo atraso, pedia a todos para desimpedirem a estrada. O congestionamento foi crescendo e juntou-se muita gente para ver o acidente; uns, dizendo que a culpa era do senhor bem vestido, outros, da rapariga loira. Mas, de repente, passou no local a Teresa, amiga do Paulo, que lhe ofereceu boleia e a afastou daquele local.

Cenários

Tempo

45 minutos.

Princípio

O grupo, dividido em sub-grupos, estabelece sobre o problema colocado, um certo número de cenários futuristas, apresentando várias evoluções possíveis.

Desenvolvimento

Uma vez delimitado o sujeito, por exemplo, os transportes públicos no Porto, pede-se ao grupo para se projectar num futuro relativamente longínquo e para conceber um certo número de cenários um pouco extremos, caricaturiais, com possíveis evoluções. Tendo um participante fornecido a direcção de partida, que poderá ser aliás o título do cenário, (exemplo: a automatização ao exagero), todo o grupo desenvolve esta direcção descrevendo, de modo tão concreto e preciso quanto possível, como as coisas se passariam. Uma vez elaborado este primeiro cenário, passa-se a outra coisa (a individualização extrema, ou a normalização e a regulamentação das deslocações, ou o laxismo e o empirismo, etc.).

Observações gerais

Como se vê nos exemplos anteriores, os cenários implicam frequentemente hipóteses mais gerais sobre a evolução da sociedade e dos modos de vida: conforme se evoca para o futuro um mundo hiperfuncional ou ao contrário um certo regresso ao empirismo, se privilegia a centralização ou a descentralização, a vida em bairros ou as deslocações de massa, a diversidade ou a uniformidade, etc., os cenários transportes públicos serão muito diferentes. Ora, contra a nossa vontade, raciocinamos a maior parte das vezes com uma só hipótese implícita de evolução.

Uma das utilidades dos cenários será de nos forçar a alargar o campo das nossas hipóteses, obrigando-nos a encarar, não uma só evolução experimentada e inalterável, mas vários futuros possíveis. Noutras palavras, não se trata de predizer o futuro, mas de inventá-lo, pois o futuro é bem, numa certa medida, como nós o fazemos.

Um erro corrente nos cenários consiste em procurar, de uma forma muito racional, um futuro percebido como fatal (que não pode ser evitado). Por este motivo, é essencial não raciocinar os cenários, mas representá-los, sejam eles côr-de-rosa ou negros. Nisto, os cenários são o oposto, por exemplo, das técnicas de previsões económicas: em vez de partir do presente e de extrapolar, parte-se do próprio futuro para orientar o presente; passa-se de conjuntura à conjectura. Os critérios de qualidade de um cenário são a sua coerência e a sua riqueza e não a sua probabilidade de realização. Opomo-nos aqui, um pouco ao método prospectivo que tem o mesmo nome e que foi popularizado pelos futurologistas. O conjunto destas distinções tornará algumas vezes difícil a prática destes exercícios, tendo os participantes ideias feitas sobre o modo como se deve raciocinar sobre o futuro. Para evitar este inconveniente poder-se-à, por exemplo, substituir a noção de futuro pela de outros planetas onde as coisas se passam de um modo diferente.

A troca de um segredo

Objectivo

Promover e desenvolver a empatia entre os participantes.

Tamanho do grupo

25 a 30 participantes.

Tempo requerido

45 m aproximadamente.

Material utilizado

Lápis e "papeletas".

Ambiente físico

Uma sala com carteiras.

Processo

1. O animador distribui uma papeleta para cada membro participante;
2. Os participantes deverão descrever, na papeleta, uma dificuldade que sentem no relacionamento, e que não gostariam de expôr oralmente;
3. O animador recomenda que todos despistem a letra, para não revelar o autor;
4. O animador solicita que todos dobrem a papeleta de forma idêntica, e uma vez recolhida, misturará e distribuirá uma papeleta dobrada para cada participante;
5. A seguir, o animador recomenda que cada qual assuma o problema que estiver na papeleta, como se fosse ele mesmo o autor, esforçando-se por compreendê-lo;
6. Cada qual, por sua vez, lerá em voz alta o problema que estiver na papeleta, usando a 1ª pessoa "eu" e fazendo as adaptações necessárias, dando a solução;
7. Ao explicar o problema aos outros, cada qual deverá procurar personalizá-lo;
8. Não será permitido debate, nem perguntas sobre o assunto, durante a exposição;
9. No final, o animador poderá liderar o debate sobre as reacções, formulando as seguintes perguntas:
 - Como se sentiu ao descrever o seu problema?
 - Como se sentiu ao explicar o problema de um outro?
 - Como se sentiu quando o seu problema foi relatado por um outro?
 - No seu entender, o outro compreendeu o seu problema?
 - Conseguiu pôr-se na sua posição?
 - Você sentiu que compreendeu o problema da outra pessoa?
 - Como se sentiu em relação aos outros membros do grupo?
 - Mudaram os seus sentimentos em relação aos outros, como consequência deste exercício?

6.3. Brainstorming

Que objectivos persegue?

- Identificar problemas a resolver.
- Gerar ideias sobre as suas causas.
- Criar soluções para os resolver.
- Outros: dinamizar o grupo e promover a coesão e a criatividade.

Em que regras se baseia?

- A crítica e auto-crítica são rigorosamente proibidas.
- As ideias extravagantes e loucas são bem recebidas (mas uma só de cada vez).
- É preciso jogar (retomar, associar, deformar) com as ideias dos outros.
- Procura-se o máximo número de ideias no mínimo espaço de tempo (a quantidade produz qualidade).
- A avaliação terá lugar mais tarde, num segundo momento.
- Todos os elementos do grupo deverão participar.

Como se desenvolve?

1. Definir claramente o problema a resolver

Exemplo: *Quais os melhores argumentos para sensibilizar uma empresa a implementar os círculos de qualidade?*

2. Gerar ideias e registá-las

- Trabalhar em círculo e clima informal.
- Para motivar e desafiar: *"da última vez obtivemos 60 ideias em 10 minutos"*.
- Numerar as ideias que vão surgindo.
- Imprimir um ritmo rápido.
- Evitar dizer que a ideia é "super", "fantástica", o que pressupõe que as outras o não são.

3. Avaliar e seleccionar as melhores ideias

- Avaliar em função do grau de resolubilidade do problema, e da viabilidade de implementação.
- Enriquecer e desenvolver as ideias escolhidas.

Que inconvenientes?

- Não é um bom instrumento de resolução de problemas quando o tacteamento/experimentação é indispensável.
- Frequentemente, não produz senão ideias superficiais, de qualidade média.
- Funciona melhor quando o problema é simples, específico ou restrito.
- Pode ser demasiado moroso para problemas que carecem de uma resolução urgente.
- Pode ser difícil reunir todas as pessoas necessárias a uma análise e resolução de problemas.

Que variantes?

Abordagem inversa

Consiste em abordar o problema de uma forma negativa; *"Para fazer as coisas bem feitas é preciso primeiro identificar o que é mau"*. Exemplo: *"Todos os defeitos de um método, de um produto, etc."* ou *"para diminuir a criminalidade - como poderemos aumentar a criminalidade?"*

Rolestorming

Uma maneira de obter ideias originais (sem resistências) é deixar os participantes atribuí-las a outra pessoa: o patrão, o subordinado, um colega, etc..

Voltas à mesa

Distribuir fichas indicando (ou oralmente) um problema e as instruções ("cite a ideia mais extravagante que possa imaginar") para juntar uma nova ideia. O participante passa a ficha ao seu vizinho, que lhe junta outra ideia, desencadeada pela ideia precedente. As fichas dão várias voltas à mesa.

Sites de interesse:

<http://www.brainstorming.co.uk/tutorials/historyofbrainstorming.html>

6.4. Estudo de casos¹

No essencial, assenta no seguinte: o formador cria uma base de reflexão e de discussão através de uma situação ou história que, preferencialmente, constitua um problema real. Quanto à forma como essa reflexão deverá ser feita, aí cabe ao formador escolher a mais adequada aos objectivos, ao grupo de formandos e às situações formativas com que estiver confrontado (exemplos: através de perguntas ou pedindo a elaboração de um diagnóstico/análise e fornecendo o respectivo conjunto de indicadores, ...). O formando deverá analisar criticamente a situação-problema, tomando decisões e retirando conclusões. Se esse trabalho de reflexão e de conclusões se estender aos colegas, então é mais do que natural que as opiniões divergentes enriqueçam a análise e as decisões/conclusões finais. Tal como acontece no quotidiano, onde, em geral, duas cabeças pensam melhor do que uma.

A história/situação com que se confronta constitui para o formando um **problema** em relação ao qual lhe é suscitada uma **actividade**. É a este tipo de actividades formativas que se dá o nome de **estudo de casos**. Os "casos" têm sido muito usados na formação desde o início do século XX, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa após a Segunda Guerra Mundial.

Utilização de casos em formação

A utilização de casos é uma prática pedagógica que busca a resolução sistemática de problemas profissionais, tão próximos quanto possível das condições reais, levando deste modo as pessoas a evoluir, desenvolvendo a sua capacidade de saber agir e de mobilizar conhecimentos com vista à resolução de problemas.

O que é um caso?

É uma situação-problema extraída da realidade e que é trabalhada por pessoas em formação.

Que características tem?

O estudo de um caso é de extraordinária utilidade se este for:

Realista

É retirado da realidade ou, pelo menos, verosímil.

Problemático

Constitui um problema a resolver.

Desencadeador

É base de reflexão e de discussão.

Polivalente

Tem mais do que uma solução.

Pedagógico

Está relacionado com o contexto geral da formação.

Adaptado

É adequado aos destinatários.

Envolvente

Motiva e implica os formandos.

Quais as principais vantagens?

Refira-se, desde logo, a maior probabilidade de motivação intrínseca, ao aproximar a formação das condições sócio-profissionais de origem dos formandos. Para além disso, a utilização dos casos permite mobilizar conhecimentos, aplicar, de forma integrada, esses conhecimentos e questionar comportamentos. Assim, é promovido o saber agir através da integração dos três táxones: o saber, o saber-fazer e o saber-estar.

¹ Adaptado de CARDIM, Luís, (1989), *O método dos casos*, Lisboa, IEFP..

E as desvantagens?

Nem todas as áreas do saber podem ser abordadas com base nesta técnica pedagógica. O conhecimento puro (a filosofia, por exemplo) e a cultura geral, por exemplo, estão fora do seu alcance. Também o domínio puro do saber-fazer (apertar um parafuso ou dar uma injeção, por exemplo).

De referir ainda que, sempre que se utilizam casos, ou qualquer técnica que coloca os formandos em actividade, se modifica completamente a situação pedagógica tradicional. Passa a haver maior dificuldade de controlo dos tempos e dos conteúdos da formação, torna-se mais difícil o controlo das actividades e esta dificuldade faz-se sentir sobre formador e formandos.

A necessidade de discutir em grupo pode mesmo tornar-se um acto penoso para os adultos, se não tiverem esse hábito criado no que respeita à aprendizagem.

Também o facto de não existir, propriamente, um modelo ideal (um caso tem sempre mais do que uma solução) cria, por vezes, alguma insegurança nos formandos. Esta insegurança é agravada pelo facto de a atitude do formador não ser directiva como no caso da modalidade pedagógica 1 (ver 1. Modalidades Pedagógicas): ele regula a discussão mas não apresenta soluções finais, definitivas e pré-determinadas, o que traz, com frequência, ao formador a sensação desagradável de pouca participação pessoal no resultado obtido.

Finalmente, acrescentem-se duas outras limitações: os casos devem estar adaptados a cada população-alvo em que vão ser utilizados e devem ser testados, o que nem sempre se revela possível (nomeadamente, em casos de formação inter-empresas).

Que cuidados ter?

A utilização de um caso no decurso de uma acção de formação está condicionada por aspectos de ordem material (o espaço das instalações, o equipamento, a disposição física dos participantes, o número de formandos e formadores) e de ordem pedagógica (os formandos, os seus contextos sócio-profissionais e as principais intencionalidades formativas daí decorrentes).

Que preocupações cabem ao formador?

1. Motivar para o trabalho formativo e, quando se revelar pertinente, apresentar os objectivos a atingir.
2. Distribuir o caso para a leitura individual.
3. Formar grupos de forma criteriosa e não espontânea (ver 5.1 Aprendizagem Cooperativa).
4. Marcar o tempo limite para as conclusões dos trabalhos.
5. Esclarecer aspectos da descrição do caso (conteúdo) que não estejam claros.
6. Ajudar os grupos na definição do modo como serão apresentadas as conclusões (de que forma e por quem) e solicitar, em devida altura, essas conclusões.
7. Apoiar os grupos efectuando sínteses sempre que estes tiverem dificuldades ou se perderem.
8. Estimular a participação dos grupos intervenientes, particularmente quando há dificuldades de consenso.
9. Esclarecer as contradições aparentes resultantes de pontos de vista não totalmente coincidentes.
10. Reformular o problema sempre que há impasse, chamando a atenção para contradições e divergências, levando os grupos a clarificá-las.
11. Confinar a discussão e análise ao âmbito do caso.
12. Chamar a atenção para o facto de as divergências de ponto de vista não significarem necessariamente contradição.
13. Retirar as conclusões finais.
14. Relacionar as conclusões da prática com a teoria.

A última fase é a mais importante do ponto de vista pedagógico. É nesta fase que o formador passa do particular ao geral, do conhecido ao desconhecido, favorecendo a conceptualização que irá permitir ao formando, mais tarde, aplicar os conhecimentos que adquiriu a situações novas, mas similares. A conceptualização pode incidir sobre os seguintes aspectos:

- a) o contexto ou o meio envolvente de uma situação;
- b) as condições em que se produz um dado incidente;
- c) o método de solução de problemas;
- d) as interpretações pessoais e a sua subjectividade;
- e) a necessidade de modificar as nossas atitudes.

Em jeito de conclusão

Os métodos pedagógicos tradicionais permitem atingir alguns dos objectivos da formação, mas têm o inconveniente de perpetuar o corte entre a formação e a vida activa.

A utilização dos casos permite introduzir na formação a dimensão profissional no que ela tem de global e de concreto.

A vida profissional entra, assim, na formação, nos seus aspectos técnicos, sociais e institucionais, permitindo um desenvolvimento mais amplo e harmonioso das capacidades e aptidões profissionais, aumentando a eficácia individual e colectiva, através da compreensão dos factos, tomadas de decisão oportunas, fazer face a situações novas e pôr em prática a criatividade.

A utilização dos "casos" intervém também na formação social. Os indivíduos aprendem a discutir de maneira construtiva, a escutar, a compreender o "outro", através de uma participação vivida.

6.5. Jogo de papéis

Alguns autores defendem uma **pedagogia da espontaneidade**, consistindo o trabalho em sala na transformação da espontaneidade anárquica num tipo mais estruturante de espontaneidade. Para que isso possa acontecer, diz Marcel Lesne, o formador deverá assegurar três papéis:

Observador-participante

O formador segue activamente as situações criadas e a sua dinâmica, recolhendo dados relevantes da situação e dos comportamentos assumidos pelos participantes.

Criador de situações

O formador garante a participação dos formandos criando situações-problema e motivando para a exploração e interpretação de papéis. De forma directa, variando os elementos utilizados na actividade, criando espaços e seleccionando materiais. Com uma intervenção indirecta, agindo no momento em que a actividade decorre, propondo situações, papéis, mudanças de espaço, alterações na composição dos grupos, mudanças de personagens, etc., de acordo com a percepção que tem das necessidades, motivações e interesses dos participantes e da energia criadora que deles emana.

Actor-participante

Intervém nas actividades, assumindo ele próprio papéis, de forma a poder fornecer aos formandos, sempre que tal se revelar necessário, um contra-papel que lhe facilite explorar e jogar o seu papel. Neste papel de actor-participante, convirá que o formador se mantenha suficientemente distanciado do interior do jogo e que haja, tendo, assim, de poder corresponder às necessidades específicas dos participantes.

A **dramatização** ou **jogo de papéis** consiste em fazer representar uma situação previamente descrita, atribuindo aos participantes determinados papéis. Poderá dar uma percepção do íntimo de uma dada personagem numa determinada situação e, especialmente, das suas reacções perante as palavras e atitudes dos interlocutores. Ao ter que saber lidar com as reacções, palavras e atitudes dos interlocutores, o formando pode conseguir uma efectiva modificação de comportamentos. Convém evitar-se, contudo, que o formando se sinta tentado a atribuir mais importância ao modo como desempenha o seu papel do que, propriamente, ao desempenho que devia assumir para solucionar o problema.

Que objectivos persegue?

- conhecer certos princípios (em matéria de chefia, relações com clientes, gestão de conflitos, entrevista de delegação, etc.);
- modificar as atitudes (por exemplo, atenuar os preconceitos relativamente a um outro serviço, empresas, etc.);
- revelar a atitude do participante (face aos outros, a um problema, etc.);
- descobrir o que pensam e sentem os outros (tais como clientes, subordinados, etc.);
- modificar comportamentos (afirmar-se, desenvolver a sua espontaneidade, aprender a escutar activamente, a dar conselhos não directivos, etc.);
- preparar os empregados, de maneira realista, para as experiências desencorajadoras que poderão encontrar no seu trabalho (por exemplo, encontros com clientes difíceis).

Que tipos de jogos de papéis pode haver?

A) JOGO DE PAPÉIS INFORMAL

- Nasce das necessidades e circunstâncias especiais que acontecem em situação de formação.
- Pode surgir de duas fontes:
 1. dos problemas encontrados por um participante (na relação com subordinados, por exemplo) ou
 2. da vontade de afinar os pontos de vista (na discussão de um caso ou problema, um participante pode dizer "se eu fosse o representante...").

B) JOGO DE PAPÉIS ESPONTÂNEO

- Põe em cena personagens reais (os participantes) e os seus verdadeiros problemas com os outros: no seu trabalho, na sua vida social, etc.
- Geralmente, o formador pede aos participantes para citarem os problemas que encontram num domínio preciso. Por exemplo, numa sessão sobre técnicas de entrevista, pode-se perguntar "Quais são os problemas mais desconcertantes ou mais difíceis com que se debatem nas vossas entrevistas?"
- Escrevem-se as respostas no quadro para o grupo as classificar por ordem de importância.
- Os problemas mais importantes são retidos para serem postos em cena no jogo de papéis.
- Pede-se depois voluntários, explicando ao grupo: "Eis aqui uma excelente ocasião para experimentar ideias, para correr riscos; com efeito, é assim que nós aprendemos e nos desenvolvemos. Além do mais, não é grave se cometermos aqui alguns erros. O importante é desembaraçarmo-nos dos erros em situação de formação para não mais os repetir na situação de trabalho".

C) JOGO DE PAPÉIS DE TIPO DEMONSTRATIVO

- Sketch teatral:
 - é apresentado ao grupo por dois ou mais actores;
 - o objectivo é ilustrar um problema ou uma qualificação e suscitar uma discussão com todo o grupo.
- Representação de situações pessoais:
 - um número de actores "joga" uma situação interpessoal bastante complexa.

D) JOGO DE PAPÉIS MÚLTIPLOS

- Vantagens:
 - todos os participantes jogam simultaneamente;
 - representa o princípio da aprendizagem pela acção (e não simples observação) com fraco potencial de ameaça;
 - como jogam várias equipas, mais ideias surgem para analisar a situação.

E) JOGO DE PAPÉIS EM GRUPO

Exemplo: um grupo de 6 quadros escuta e responde ao chefe do pessoal que propõe um programa dinâmico de formação de quadros. Dar aos actores instruções diferentes que supõem posições favoráveis, neutras e desfavoráveis. Dois observadores notam e registam a intervenção (exemplo, um está atento aos papéis funcionais no grupo - o que toma iniciativas - e o outro aos papéis de "manutenção do grupo" (moral, apoio, encorajamento, etc.). Como variante, podem usar-se grupos múltiplos.

F) JOGO DE PAPÉIS COM A TOTALIDADE DO GRUPO

Seleccionar uma situação interna (de crise, por exemplo) ou tema geral (legalização de drogas leves, por exemplo) que divide o grupo em dois e cada parte adopta uma posição a favor ou contra o tema.

Exploração dos dados obtidos no jogo de papéis

Num jogo de papéis aprende-se jogando, examinando-se, observando, fazendo comentários, recebendo *feedback* e analisando globalmente o conjunto da actividade.

O *feedback* de informação pode ser comunicado aos actores de várias maneiras:

- se o jogo de papéis é executado em público diante de todo o grupo, os comentários são comunicados publicamente aos actores pelo grupo e pelo formador;
- as reacções podem ser formuladas em privado pelos observadores em equipas de três ou quatro pessoas;
- os observadores podem exprimir publicamente os seus comentários; neste caso o formador deve supervisionar o feedback cuidando que:

1. os comentários dos observadores sejam equilibrados e não parciais, moderados e não devastadores, e mais fáceis que difíceis de aceitar.
2. retirar deste feedback os princípios gerais aplicáveis a todo o grupo.

Podem ser utilizados quadros para registar informação ou, idealmente, o vídeo.

6.6. Quebra-gelos

As actividades de aquecimento são interessantes e proveitosas em contexto de formação.

Os quebra-gelos (*ice-breakers*), em particular, permitem reduzir tensões, angústias, eventuais sentimentos de solidão, dinamizar o grupo e suscitar a participação de todos os elementos. A sua importância é tanto maior quanto mais os elementos do grupo não se conhecerem entre si. Sobretudo, deverá procurar criar-se, através deste tipo de técnicas de animação, um clima propício à aprendizagem.

Para a escolha do quebra-gelo, o formador deverá ter em conta variadíssimos factores: a cultura da empresa no âmbito da qual a formação está a decorrer, a composição do grupo e a sua tolerância para actividades diferentes e divertidas, o tempo disponível, a natureza da acção de formação, etc.

No caso de optar pela criação ou adaptação de um quebra-gelo, sugere-se a adopção da seguinte grelha de avaliação:

Parâmetros	Fraco	Médio	Elevado
1. Duração			
2. Possibilidade de intimidação			
3. Criatividade/inação			
4. Divertimento/entusiasmo			
5. Quantidade/qualidade de informações			
6. Tipo de participantes			
7. Recursos disponíveis			

O BRASÃO

Situações de utilização

Apresentação inicial de um grupo de formandos que não se conhecem, através de um desenho que simbolize o percurso pessoal e profissional de cada participante.

Objectivos

Estabelecer um clima propício à formação.

Quebrar o gelo.

Criar condições para uma maior comunicação entre formandos, através do conhecimento de interesses comuns.

Material

Uma folha de acetato e canetas para cada formando, retroprojector.

Local

Sala de formação normal.

Modo de desenvolvimento

Apresentação do brasão do formador (previamente preparado), apresentando o seu percurso profissional e pessoal. Normalmente, os formandos tendem a usá-lo como exemplo, pelo que, quanto mais completo for o brasão do formador, mais completo será o dos formandos (podem colocar-se vários aspectos: estudos, família, lazer, local de nascimento, local de trabalho, qualidades e defeitos, etc.).

O brasão do formador deve proporcionar a criação de um clima de empatia com os formandos, pelo que se devem evitar aspectos susceptíveis de polémica (exemplo: preferências clubísticas, religiosas, políticas, etc.), bem como os desenhos demasiadamente perfeitos que poderão levar à inibição de quem considera não possuir habilidade para desenhar.

Distribuição da folha de acetato e das canetas aos participantes.

Regras de construção do brasão

A forma e o número de elementos a focar são livres (tempo de preparação 5 a 7 minutos).

Apresentação dos brasões ao grupo

No que diz respeito à ordem, pode optar-se por uma das seguintes possibilidades: solicitar voluntários; seguir uma ordem alfabética ou ainda a ordem de posicionamento dos formandos na sala.

Nas regras de apresentação, deve deixar-se claro que se pode solicitar esclarecimentos adicionais a quem se apresenta. O formador poderá ainda colocar questões aos formandos sobre elementos que considere importantes que o grupo conheça.

Alternativas

Realizar a tarefa no quadro de cerâmica (mais demorado) ou em folhas de cartolina, que poderão ficar em exposição na sala de formação.

Após o jogo

O formador deve reforçar positivamente os interesses comuns a diferentes formandos e os aspectos mais insólitos. Por exemplo, o interesse por actividades fora do vulgar, a proveniência de uma mesma região, a prática de um mesmo desporto, etc.

O ANÚNCIO PESSOAL

Tempo

10 a 15 minutos para a concepção do anúncio e uma hora para a apresentação dos anúncios

Situações de utilização

Apresentação inicial de um grupo de formandos que não se conhece, através de um anúncio que divulgue o percurso pessoal e profissional de cada participante.

Objectivos

Criar condições para um maior conhecimento entre os formandos, através da divulgação dos interesses e características de cada um.

Material

Uma folha de acetato e canetas para cada formando, retroprojector, anúncios de jornais e/ou revistas.

Local

Sala de formação normal.

Modo de desenvolvimento

O formador distribui anúncios de jornais e revistas, que servirão de exemplo e motivação para a produção dos anúncios pessoais, e apresenta os objectivos do jogo. Define também o tempo limite para a produção do anúncio, que pode ter texto e imagem ou apenas texto. Terminado o tempo para a realização do trabalho, o formador solicita aos participantes que apresentem o seu anúncio ao grupo.

Alternativas

Não distribuir os anúncios exemplificativos, fazendo apelo à memória dos formandos de anúncios que tenham lido na imprensa.

Dinamizar a actividade como concurso, havendo um prémio simbólico para o anúncio mais original (a votar pelos formandos e formador).

Usar o quadro ou folhas de cartolina para fazer os anúncios.

Compor os anúncios utilizando recortes de imagens e/ou textos de jornais e revistas.

Após o jogo

Salientar as informações mais invulgares divulgadas por cada um dos formandos, bem como todas aquelas que constituem pontos em comum entre formandos (local de origem, área profissional, etc.) e que poderão ser facilitadores dos relacionamentos.

A MINHA PERSONAGEM FAMOSA PREFERIDA É ... PORQUE ...

Tempo

10 minutos de preparação e cerca de 40 minutos para a apresentação

Situações de utilização

Apresentação inicial de um grupo de formandos que não se conhece, através da identificação com uma personagem famosa.

Objectivos

Criar condições para um maior conhecimento entre formandos, através da divulgação dos interesses de cada um.

Material

Folhas brancas.

Local

Sala de formação normal.

Modo de desenvolvimento

O formador solicita aos formandos que escolham uma personagem famosa, apresentando as razões que os levam a identificar-se com essa personagem. Os formandos dispõem de 10 minutos para elaborar um pequeno texto ou um conjunto de tópicos a apresentar ao grupo. Em seguida, apresentam ao grupo as razões que os levaram a escolher determinada personagem, terminando a sua apresentação com a revelação do nome da personagem com que se identificaram.

SHERLOCK HOLMES

Tempo

Cerca de 40 minutos

Situações de utilização

Criação de um espírito de grupo.

Objectivos

Conhecer-se e dar-se a conhecer; alicerçar a confiança.

Material

Lápis e papel e objectos de uso diário.

Local

Sala de formação normal.

Modo de desenvolvimento

Tiram-se seis objectos de uma mala de mão, pasta ou algibeira e mostram-se ao parceiro. Não se fala.

Escreve-se o que se deduziu da pessoa, apenas com base nos pertences.

Dão-se a conhecer ao grupo as deduções feitas e pede-se ao parceiro que diga até que ponto é que são rigorosas.

6.7. Reuniões-discussão

A discussão em grupo é, por exemplo, indicada para motivar ou dar a conhecer algo. De entre as várias vantagens, oferece aos formandos a possibilidade de exporem os seus receios, as suas tentações, objecções e permite também discutir o bom funcionamento entre grupos. Veja como o pode fazer socorrendo-se de técnicas como **Painel Integrado** ou De **casa em casa**.

PAINEL INTEGRADO

Em que consiste?

É uma das técnicas mais dinâmicas, tanto para intercâmbio de ideias, como para a participação e integração de todos os membros de um grupo.

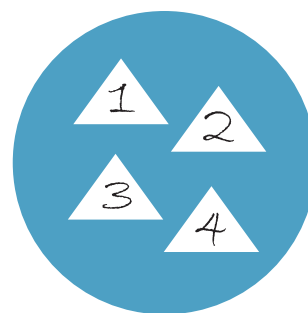
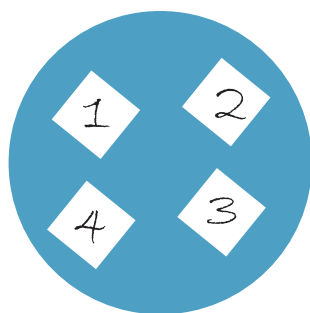
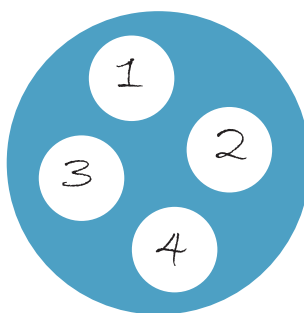
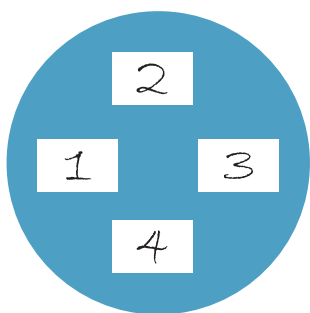
Que objectivos persegue?

- Promover a comunicação, a participação, a cooperação e a integração de todos os membros do grupo.
- Possibilitar a contribuição de todos no estudo ou debate de uma ideia ou tema.

Como se desenvolve?

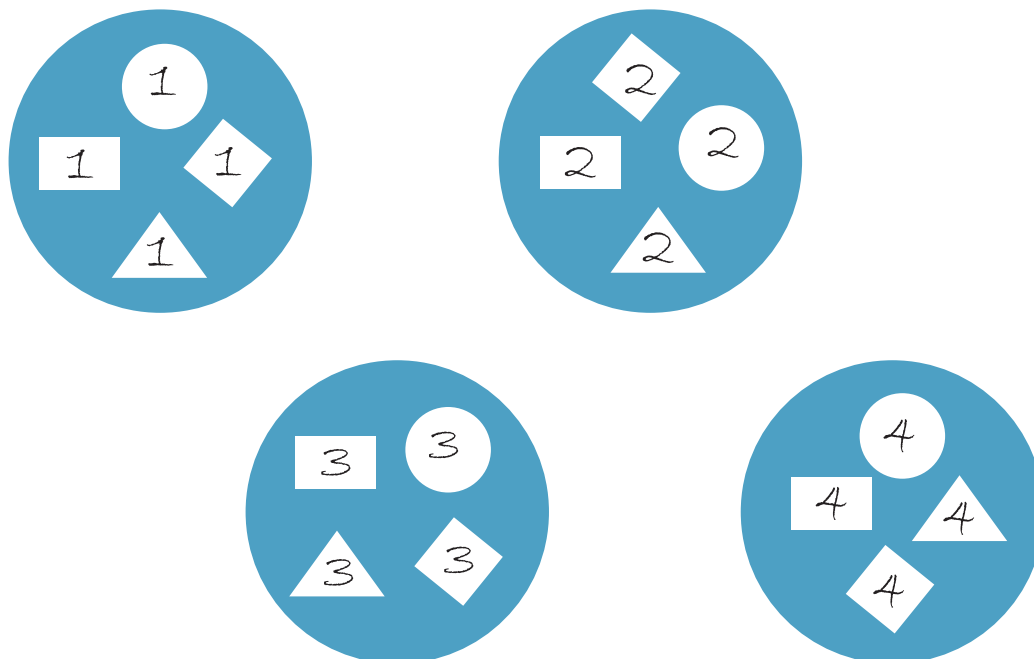
1ª etapa

1. Divide-se o grupo em equipas com número igual de participantes (3, 4, 5 ou 6, conforme o tamanho do grupo).
2. Cada participante recebe um número ou código distintivo. Convém entregar uma ficha. A comunicação verbal, apenas, é facilmente esquecida e cria confusão para a etapa seguinte.
3. Cada equipa estuda ou discute o tópico que lhe coube. Todos tomam notas, pois deverão relatar na etapa seguinte.



2ª etapa

1. Os que têm o mesmo número ou o mesmo código formam novas equipas.
2. Cada qual relata o resultado (informações, conclusões ou soluções) a que chegaram as equipas na etapa anterior.



3ª etapa: assembleia, que poderá servir para as seguintes actividades, conjuntas ou alternativas

1. Avaliação global do trabalho realizado nas etapas anteriores.
2. Realização da síntese elaborada na 2ª etapa, se foi solicitada.
3. Perguntas complementares, dirigidas ao formador.
4. Comentários finais.
5. Planeamento das próximas actividades.

DE CASA EM CASA

Que objectivos persegue?

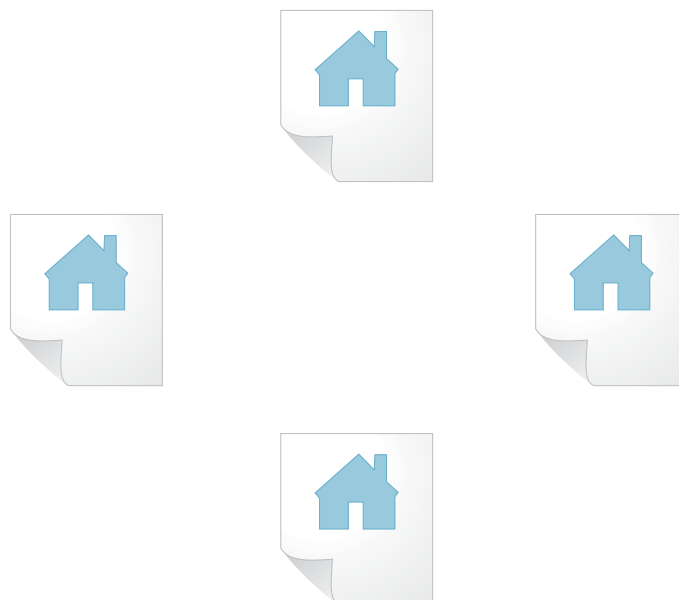
- Ampla troca de informações e conhecimentos entre todos os membros de um grupo.
- Integração e participação de todos no grupo.
- Estudo dos vários aspectos de um tema.
- Revisão dos vários pontos de um programa.

Como se desenvolve?

1. Apresentação do tema a ser estudado.
2. Formação dos grupos e distribuição das questões para cada grupo.

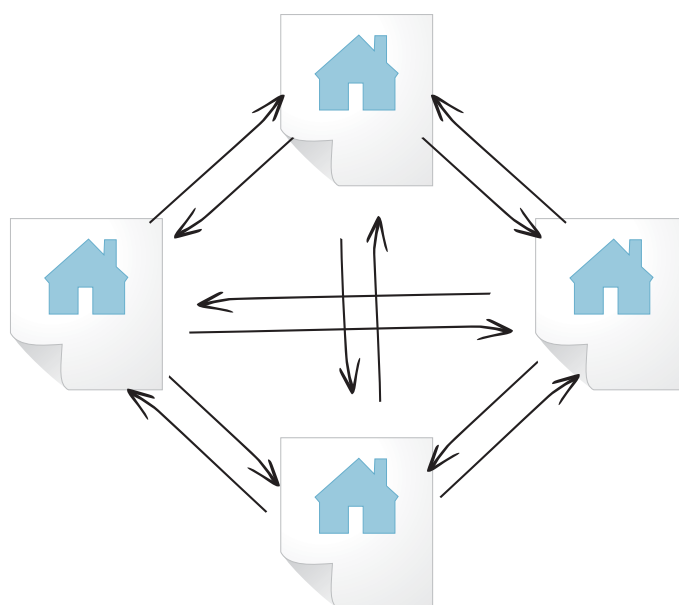
1ª etapa:

EM CASA: cada grupo pesquisa, estuda, elabora a questão que lhe coube.



2ª etapa:

DE CASA EM CASA: cada grupo envia representantes para todos os outros grupos, a fim de buscar as respostas de várias questões; ao mesmo tempo, alguém fica no grupo para fornecer aos outros a própria resposta.



3ª etapa:

DE NOVO EM CASA: cada grupo, de novo reunido, de posse de todas as respostas, elabora a própria síntese e faz o seu estudo final.



4ª etapa:

ASSEMBLEIA FINAL: perguntas e esclarecimentos complementares, avaliação do trabalho feito. Programação da próxima tarefa. Conclusão.

7. Avaliação



7.1. Avaliação das aprendizagens: evolução histórica

Embora a importância que hoje lhe é atribuída remonte ao século XIX¹, com o início, nalguns países, da escolaridade obrigatória e do ensino de massas, só neste século, em particular a partir dos anos 30, a avaliação passou a beneficiar de um estudo mais sistemático.

É possível identificar seis períodos distintos no desenvolvimento histórico da avaliação educacional:

1. Idade da Reforma (1800-1900)

A emergência da Revolução Industrial terá criado a necessidade (nos sistemas educativos inglês e americano, em particular) de se passar a proceder a avaliações das instituições e dos programas, ainda que estas fossem feitas de forma informal e impressionista.

2. Idade da Eficiência e dos Testes (1900-1930)

A introdução de uma lógica de gestão científica na educação determinou que, através de instrumentos como testes e inquéritos objectivos, se tenham desenvolvido estudos para medir a eficiência dos programas, das escolas e dos professores.

3. Idade Tyleriana (1930-1945)

Foi Ralph Tyler, considerado o "pai da avaliação educacional", o principal influenciador deste período e o desencadeador de um movimento curricular de forte projecção. Avaliar passou a constituir, após Tyler, uma comparação entre os objectivos formulados e os alcançados, inovação considerada significativa na época.

4. Idade da Inocência/Ignorância (1946/1957)

Período caracterizado por crescimentos substanciais dos sistemas educativos, de modo a fazer face às limitações que a guerra causara e que não viu surgir grandes contributos para o campo da avaliação. Multiplicou-se a utilização de testes referentes à norma, ao mesmo tempo que se consolidavam as teorias de Tyler.

5. Idade da Expansão (1958/1972)

A onda de choque causada nos EUA pelo lançamento do Sputnik esteve na base de um enorme debate em torno dos currículos oferecidos aos alunos e da forma como eram desenvolvidos. Para além de abordagens como a de Tyler, utilizaram-se testes normalizados e avaliações baseadas no julgamento de especialistas. O facto de os resultados alcançados não terem sido os esperados determinou o surgimento de novas perspectivas, colocando em causa algumas das metodologias utilizadas.

6. Idade da Profissionalização (1973 ...)

Parece constituir o momento de afirmação e de institucionalização da avaliação educacional, com a adopção de abordagens e metodologias novas, como os estudos de caso e os estudos naturalistas. A avaliação é assumida como fenómeno complexo, porque resultante da intersecção de fenómenos de natureza muito diversa (pressões políticas, sociais, económicas, culturais e filosóficas, objectivos gerais do sistema educativo, organização das escolas e do sistema educativo, teorias da aprendizagem, formação de professores e, por último, concepções de professores e alunos). Esta complexidade justifica que se tenha, como tal, aprofundado a comunicação entre adeptos dos métodos positivistas/quantitativos e dos métodos construtivistas/qualitativos.

O estudo das questões da avaliação, com uma dinâmica histórica como a que vimos, teve como primeiras pesquisas as tentativas de obtenção de uma maior cientificidade, através do fornecimento aos práticos de modelos mais rigorosos e eficazes. Tendo como pano de fundo este propósito, foram surgindo diferentes perspectivas de análise.

Os primeiros estudos sobre a avaliação centraram-se no principal instrumento de avaliação dos alunos - os exames. É neste contexto que nasce a docimologia, considerada a ciência da avaliação. Para os pioneiros da **docimologia** a avaliação era e devia ser uma operação de medida. Vivia-se então um período em que a psicometria dominava.

¹ A necessidade de uma organização rigorosa do ensino remonta ao pedagogo oitocentista Herbart.

² Henri Piéron, um dos grandes influenciadores na emergência da docimologia, chamava-lhe a ciência dos exames.

A análise crítica, que existia já desde finais do séc. XIX, assumiu estatuto científico a partir dos anos 20/30, com estudos sobre os exames que procuravam exclusivamente melhorá-los como instrumentos de avaliação. Em momento algum, os pioneiros da docimologia colocaram em causa a ideia de medida subjacente às preocupações avaliativas.

"O avaliador devia medir os desempenhos escolares como um físico mede a temperatura de um líquido: objectivamente" (Hadji).

Pouco a pouco, contudo, foi surgindo a consciência de que o problema da falta de objectividade não estaria tanto no instrumento, como no examinador. Vários estudos reportaram, em situações reais como provocadas:

- divergências *inter-examinadores* - diferentes examinadores classificam de maneira diferente as mesmas provas
- e divergências *intra-examinadores* - o mesmo examinador avalia de forma diferente em diferentes momentos, consoante o seu estado de saúde físico e mental, a evolução do seu saber, a relação estabelecida com o aluno, o contexto de avaliação e a escala que, consciente ou inconscientemente, adopta.

Tendo como base este tipo de reflexões, foi-se instalando uma preocupação que não era apenas crítica, mas que tinha explicitamente por objectivo contribuir para o aperfeiçoamento da eficácia dos actos de avaliação. O problema principal passou, como tal, a ser diminuir, senão mesmo anular, as variações devidas a diferenças entre examinadores.

"No limite, o ideal seria fazer desaparecer o examinador para o substituir por uma máquina" (Hadji).

Foram, assim, surgindo sugestões de processos que visavam reduzir essas divergências - os métodos de moderação. São disso exemplo a tentativa de estabelecimento de médias entre diferentes avaliadores ou de grelhas de correcção, bem como a avaliação contínua, que ganhou, entretanto, um peso crescente.

Paralelamente, um outro tipo de abordagem sugeria que se equacionasse o problema não em função da necessidade de evidenciar as divergências, mas de as explicar através do conhecimento das suas causas e dos mecanismos em jogo. Progredir-se-ia na via da objectividade através de um melhor conhecimento das modalidades de funcionamento do sujeito avaliador.

Este estudo do **comportamento dos avaliadores**, defendido por autores como Noizet e Caverni, assentava no seguinte princípio de base: o avaliador compara o produto escolar com um modelo de referência (o seu) que é constituído por:

- um produto norma (a solução prevista para a tarefa),
- um produto esperado (as expectativas existentes em relação ao aluno ou grupo de alunos)
- e uma *escala de medida* (através da qual a decisão é tomada).

As divergências acontecem, afinal, porque cada avaliador tem o seu modelo de referência, construído através da sua experiência como aluno, como professor, através dos seus valores, das suas vivências e da sua situação particular.

Noizet e Caverni alertaram ainda para três situações frequentes e enviesadoras dos resultados da avaliação. São elas:

- *o efeito de assimilação*
Caracterizado pela tendência que qualquer avaliador manifesta para aproximar a informação que retira da prova da representação que tem do aluno (o seu estatuto escolar, a sua origem socio-económica, a sua origem étnica, ...). As consequências naturais deste fenómeno são a sobreavaliação dos bons alunos, assim como a subavaliação dos maus;
- *o efeito de contraste*
A ordem com que as provas são avaliadas, assim como a sua sequência poderão determinar resultados diferentes. Assim, os primeiros testes tendem a ser sobrevalorizados e um mesmo teste é sub ou sobrevalorizado consoante a qualidade do teste que o antecedeu.
- *e os efeitos próprios à dinâmica da recolha da informação*
Cada prova demora um certo tempo de correcção. Também neste tempo funciona o princípio de recusa da dissonância cognitiva. Se são reconhecidas incorrecções na primeira parte da prova, a segunda parte será lida à luz disso. Pelo que os alunos que têm incorrecções na segunda parte da prova têm melhores notas do que os que as têm na primeira parte.

Nesta procura de respostas aos problemas e disfuncionamentos das práticas de avaliação surgem ainda outras propostas para uma maior objectividade. Recordemo-nos da definição de objectivos educacionais de Tyler, com preocupações centrais como clarificação, precisão e hierarquização de objectivos curriculares e construção de instrumentos fiáveis. Ou ainda as abordagens psicométrica e edumétrica, que consistiram basicamente na transposição para a pedagogia de modelos de rigor e fidelidade na medida desenvolvidos na psicologia.

Parece ser a partir daqui que o conceito de avaliação se distancia dos procedimentos docimológicos tradicionais, limitados à aplicação de instrumentos de medida dos conhecimentos adquiridos, para passar a dizer respeito a todo o processo de ensino e ao currículo.

Todas estas perspectivas de análise, tendo constituído importantes contributos para uma maior racionalidade do processo educativo, acabaram, contudo, por ficar aquém do objectivo - a medida fiel e absoluta.

Outras abordagens foram, entretanto, surgindo, que alargaram as próprias perspectivas sobre a avaliação. Por um lado, a multiplicação dos momentos, procedimentos e instrumentos da avaliação através da consolidação de práticas como a avaliação contínua. Por outro, e consequência do primeiro, o entendimento da avaliação como uma função mais ampla e englobante, na medida em que, porque sistemática e permanente, passa a exercer o papel de controlo da execução do programa e do trabalho do professor.

A SUBJECTIVIDADE NA AVALIAÇÃO

Por forma a garantir mais fiabilidade no processo de avaliação, o avaliador deve procurar ter em consideração os enviesamentos mais comuns dos processos de avaliação, por forma a poder minimizá-los, senão mesmo evitá-los. Os enviesamentos no processo avaliativo, provocados pelo avaliador, devem-se ao facto de ele não se conseguir distanciar enquanto avalia o desempenho do formando. Os erros mais frequentemente cometidos na avaliação são:

■ **estereótipo:** é uma forma de atribuição - quando se faz um juízo sobre um todo (por exemplo, os ciganos) e se aplica esse juízo a todas as pessoas desse grupo, sem ter em consideração o caso concreto de cada um dos indivíduos;

■ **preconceitos pessoais:** são opiniões acerca de grupos de pessoas (raça, religião, género, etc) que podem afectar as avaliações;

■ **efeito de halo:** ocorre quando a opinião pessoal do avaliador sobre o formando o influencia na avaliação do seu desempenho;

■ **erro de contraste:** ocorre quando o avaliador é influenciado por avaliações (muito boas ou muito más) feitas anteriormente; se, por exemplo, o formando anterior teve uma avaliação muito negativa, um formando médio que seja avaliado de seguida pode parecer muito bom;

■ **erros por condescendência e exigência:** o erro por condescendência ocorre quando o avaliador tende a ser benevolente nas suas avaliações. Pelo contrário, o erro por exigência, resulta da grande severidade colocada nas avaliações;

■ **erro da tendência central:** alguns avaliadores não gostam de classificar os formandos como bons ou maus e assim distorcem a avaliação, colocando cada formando na média, para a generalidade dos critérios de análise considerados;

■ **erro de semelhança:** acontece, por vezes, o avaliador ter pontos em comum com o formando a avaliar (o mesmo clube de futebol ou partido político); este facto pode ser responsável por uma grande identificação do avaliador com o avaliado, fazendo crer ao primeiro que uma má avaliação do segundo quase implica uma autoavaliação negativa;

■ **erro de primeira impressão:** ocorre quando a primeira ideia que se faz de uma pessoa permanece imutável, mesmo após ela sofrer alterações mais ou menos profundas;

■ **efeito dos acontecimentos recentes:** tendência para basear a avaliação nas impressões colhidas das acções, comportamentos e desempenhos mais recentes do avaliado;

■ **enviesamentos culturais:** sabe-se que cada cultura valoriza determinados aspectos em detrimento de outros. Por exemplo, a idade avançada é, normalmente, um factor considerado negativo na avaliação de pessoas para trabalhar, na cultura ocidental. É necessário haver consciência disso e não deixar que influencie negativamente a avaliação.

A avaliação contínua surge como resposta às contingências das avaliações pontuais (exames, testes) que, para além dos erros dos examinadores, se vêem afectados também pela ansiedade e pela tensão dos alunos e pelo carácter reducionista das provas (não abordam tudo o que foi tratado). A solução para este tipo de problemas começou, assim, a passar pela multiplicação dos momentos de avaliação.

Se, de início, parecia existir uma tensão entre a avaliação contínua e a final, rapidamente se constatou (e constata) que, na prática, elas se contaminam, na medida em que a avaliação final pode ser, e em muitos casos é, o resultado das inúmeras avaliações resultantes da observação em situação.

Também designada por avaliação "em cima do acontecimento", "apreciação em situação" e "avaliação permanente", a avaliação contínua não está isenta de problemas. Se, por um lado, a sua maleabilidade e o facto de permitir ter em consideração comportamentos novos e inesperados fazem da avaliação contínua um excelente instrumento alternativo/complementar da avaliação por testes, por outro, aquela avaliação oculta aos avaliados a natureza precisa do que está a ser avaliado, o que pode transformar o quotidiano em algo "bastante penoso, tendo-se perdido a segurança".

Na prática, qualquer situação de avaliação comporta a existência de papéis e de representações: o que está em jogo não é tanto produzir, mas produzir-se, não é tanto fazer valer, mas fazer-se valer, sendo o melhor dispositivo aquele que melhor permite ao avaliado expor as suas competências, as suas capacidades, o seu saber fazer, as suas aptidões e os seus conhecimentos. Neste contexto, a avaliação contínua não só não elimina esta situação de representação, como tende mesmo a aumentar a sua influência sobre o desenvolvimento da própria formação.

Foi-se, também, progressivamente instalando uma outra lógica que recusava a ideia de uma avaliação que via na medida a única e exclusiva preocupação. A ideia de base desta nova abordagem avaliativa era a de que a preocupação fundamental de um educador deve ser ajudar os alunos a progredir. O contexto de preocupações da avaliação deslocava-se, de acordo com esta perspectiva, do rigor dos exames e do conhecimento da psicologia do examinador para o domínio do processo de aprendizagem e dos procedimentos susceptíveis de o melhorar.

Surge, assim, a **avaliação formativa**, introduzida por Michael Scriven em 1967 e que se revelou, desde então, um excelente instrumento de regulação do processo de ensino. Com a avaliação formativa, as práticas avaliativas deixaram de se limitar à norma (comparação com os outros), para passar a ter em conta o que está previsto para cada etapa. Daí também o nome de avaliação criterial.

A tensão entre os dois grandes tipos de abordagens avaliativas estava criada e constituiu (não constituirá ainda?) motivo de reflexão e controvérsia. É um facto que as notas e classificações resultantes de avaliações de tipo sumativo são praticamente a única informação a partir da qual se estabelecem relações entre as crianças, a família e a sociedade. Através delas, os alunos são informados da qualidade do seu trabalho, sabem situar-se face aos colegas, podem avaliar o esforço a despender e os pais conhecem as capacidades dos alunos, ajudando, assim, à sua orientação futura. Ou seja, a avaliação sumativa não pode ser posta de lado sem que se disponha de algo que a substitua cabalmente.

No entanto, também aqui os efeitos indesejáveis existem. De entre eles, valerá a pena destacar o facto de:

- 1) as medidas não serem fiáveis,
- 2) os desvios de comportamento existirem,
- 3) não haver lugar a auto-avaliação,
- 4) a aprendizagem ser feita em função da avaliação e não o contrário e, não menos importante,
- 5) o resultado obtido permitir classificar, mas não melhorar e regular.

Em suma, parece poder dizer-se que a motivação que subjaz à avaliação sumativa é extrínseca, ou seja, quem aprende, trabalha para dar gosto a quem ensina (pela recompensa ou para fugir ao castigo), vendo-se obrigado a esconder as suas carências para parecer tão bom aluno quanto possível.

O sistema educativo português, com o mais elevado insucesso escolar da CE³, conheceu entre 1991 e 1993 uma importante reforma que, entre outros aspectos de igual significado, centrou grandes preocupações em torno da questão das práticas avaliativas. Como refere o Guia da Reforma Curricular, "... os alunos portugueses reprovam muito mais do que os outros, mas não aprendem mais por isso" (1994, p. 174).

Tendo como dado adquirido a necessidade da classificação e da certificação, a reforma encontrou na avaliação formativa uma peça reguladora importante. Importava promover processos pedagógicos que criassem interesse pelas actividades propostas, suprimir o hiato entre o aprender e o agir e criar oportunidades para auto-avaliação.

³ A reprovação atinge 1/4 dos alunos. Em 1989, o sistema conheceu 230 mil repetentes.

Reconheceram-se, então, na avaliação de tipo formativo as potencialidades que permitiriam ultrapassar alguns dos constrangimentos de que o sistema, no seu conjunto, padecia.

Em que consiste, afinal, a avaliação formativa?

Scriven criou, há mais de 20 anos, a noção de avaliação formativa, em oposição à avaliação sumativa, a avaliação tradicional, que encerra uma fase de aprendizagem, através da verificação dos conhecimentos adquiridos, sancionando os resultados obtidos - sob diversas formas - e rejeitando o erro (isto é, considerando-o, apenas, negativamente, como uma falta).

Para Gilbert de Landsheere, a avaliação formativa "é a avaliação que intervém, em princípio, no final de cada trabalho de aprendizagem e que tem por objecto informar alunos e professores do grau de mestria alcançado e, eventualmente, descobrir em que é que o aluno sente dificuldades de aprendizagem, com vista a propor-lhe ou a fazer com que descubra estratégias que lhe permitam progredir".

Segundo Luíza Cortesão, é uma "bússola reguladora do processo de ensino-aprendizagem", na medida em que assenta num "conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes".

Para Ronald Abrecht, constitui "um instrumento com múltiplos usos destinado a ser útil tanto a quem aprende como a quem ensina, podendo servir quer para fazer o ponto da situação, quer para encontrar meios de combater falhas e resolver problemas".

O que parece caracterizar a avaliação formativa, como refere Cardinet, é esta dupla perspectiva de informação e aplicação - não faz sentido verificar-se a situação sem se passar à acção de correcção.

Para além dum problema de diagnóstico, a avaliação formativa coloca, pois, um problema de intervenção: situa-se na articulação da psicologia que analisa com a pedagogia que constrói. Para além disso, torna o aluno consciente da sua própria aprendizagem, ao transformar os erros em momentos da resolução de um problema. O facto de não interromper o processo de ensino-aprendizagem, torna-a parte integrante do processo e confere-lhe uma função reguladora que uma avaliação sumativa não consegue assegurar. De modo a contemplarmos todos os objectivos, funções, efeitos e momentos dos diferentes tipos de avaliação, deveremos ainda fazer referência a uma última: a avaliação-diagnóstico⁴. A consideração do propósito de diagnóstico acaba por fazer com que a avaliação atravessasse todo o processo formativo:

- num primeiro nível, interpretando os dados da situação (diagnóstico);
- num segundo nível, acompanhando e corrigindo os processos de elaboração (regulação);
- no terceiro nível, averiguando do alcance dos objectivos definidos (classificação).

A terminologia utilizada poderá variar consoante os autores, as suas preocupações e os contextos que enformam os seus trabalhos. Poderemos, por exemplo, encontrar as mesmas ideias expressas em termos de avaliação preditiva, avaliação formativa e avaliação certificadora (Ketele e Rogiers).

Parece, no entanto, existir consenso à volta das três principais funções da avaliação: regular, orientar e certificar. Consenso esse que se estende aos momentos no tempo a que parece corresponder cada função. Assim, a regulação, enquanto facilitadora da aprendizagem, remete para o presente, a orientação, como encaminhamento vocacional, aponta para o futuro e a certificação, na qualidade de controlo das aquisições, tem a ver com o passado.

O quadro que se segue ajudará a situar as três funções da avaliação:

⁴ De referir que, numa óptica de avaliação formativa, a análise das necessidades de formação que está (ou deveria estar) na base de qualquer programa de formação, constitui um primeiro momento da avaliação é, por isso mesmo, "o primeiro acto de formação".

DIAGNÓSTICA	FORMATIVA	SUMATIVA
Objectivo Saber se, em dado momento, os formandos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessários para efectuar uma aprendizagem.	Objectivo Regular e proporcionar duplo <i>feedback</i> (formador e formando).	Objectivo Fornecer um balanço de uma determinada etapa.
Momento No início	Momento Durante todo o processo	Momento No final
Função Prognóstico (prevê as possibilidades de êxito, logo também de fracasso)	Função Regulação	Função Atribuição de uma classificação (e também o posicionamento dos formandos uns em relação aos outros)

De referir que a distinção entre os três tipos de avaliação aqui operada não tem por base uma ideia de estanquidade. Na prática, há contaminação entre as diferentes avaliações. Uma avaliação de tipo diagnóstico, por exemplo, pode ter uma função certificadora - lembremo-nos dos processos de recrutamento e selecção nas empresas. Também uma avaliação de tipo sumativo/certificador pode servir uma finalidade diagnóstica - uma reprovação no final do ano dá, por si só, um conjunto de indicações relativamente às dificuldades a enfrentar no ano lectivo seguinte.

Como é sabido, o cérebro humano tem necessidade de catalogar e de arregimentar para melhor poder conhecer. A realidade, contudo, fluida e composta de sistemas interpenetráveis e em constante interacção, nem sempre se revela facilmente emoldurável.

A avaliação escolar foi, assim, alterando a sua lógica e abandonando como instrumento único de avaliação o teste e/ou o exame para passar a integrar outros esquemas de recolha de informação sobre a eficácia do processo de ensino/aprendizagem.

No entanto, não podemos deixar de nos questionar se, para além do vanguardismo e da inovação que caracterizam os autores de que falámos, não teria a própria evolução social, em particular as novas formas de organização e valorização do factor trabalho, inexoravelmente determinado uma evolução deste tipo.

A pressão exercida por sociedades que se pretendem cognitivas, interactivas, conectivas e globais não terá também implicado que os objectivos definidos pela educação e pela formação não se possam mais limitar à mera acumulação de factos? A resposta é-nos dada pela progressiva (ainda que muito lenta) entrada em cena de pedagogias de tipo participativo e construtivo, entendidas como necessária alternativa aos esquemas transmissivos que sempre caracterizaram a escola. Ora, os espaços e momentos educativos assim pretendidos parecem revelar-se incompatíveis com uma avaliação que se paute exclusivamente por critérios de medida.

Os fins últimos de um qualquer processo de desenvolvimento alargam-se do saber aos saber-fazer, saber-ser, saber-saber e ainda fazer-saber. É a plenitude do indivíduo que os processos educativos e formativos devem mirar, os seus traços e qualidades, o que significa não só as suas competências linguísticas e lógico-matemáticas (as únicas a serem avaliadas nos testes e exames), mas também as artísticas, as relacionais, as sociais, as sensorio-motoras..., mesmo se este conjunto de capacidades mantém um conteúdo impreciso.

Jean-Marie Barbier não parece ter dúvidas a este respeito: a história da avaliação dos indivíduos de que acabámos de dar conta está "directamente ligada, em todas as suas etapas, à história da produção do factor trabalho". Recordemo-nos da evolução havida entre o exame em que o indivíduo está completamente isolado e cortado de qualquer informação, para a prestação de provas em que o avaliado pode beneficiar de ajuda exterior (trabalhos, trabalho de grupo) ou de documentação (o teste de consulta). De facto, esta evolução ocorre em simultâneo com uma outra, operada no mundo de trabalho, e que abriu um maior espaço à atitude de pesquisa e ao trabalho em equipa.

À semelhança do acontecido na educação e na formação, também as organizações têm vindo a alterar as suas práticas avaliativas. Atentemos no exemplo da **avaliação de desempenho** que tem vindo a conhecer sucessivas reformulações teóricas, também elas reflexo das profundas mudanças teóricas no que diz respeito às concepções sobre as organizações e sobre os processos de gestão.

Tradicionalmente, a avaliação de desempenho assentava em modelos de tipo psicométrico, o que a transformava fundamentalmente num problema de medida do desempenho do avaliado. Neste modelo, o avaliador, em virtude da subjectividade que inevitavelmente traz para o acto avaliativo e que deve ser anulada, dependia sobretudo dos instrumentos de que dispunha. Se estes obedecessem a determinados critérios, os resultados das avaliações seriam objectivos e racionais.

A este esquema de avaliação de desempenho, predominantemente centrado nas qualidades psicométricas dos instrumentos, chama António Caetano (1997) *a metáfora do teste*.

À medida que se foi tomando consciência de que, mais do que um problema de medida, é ao funcionamento cognitivo do avaliador que se deverá atender, esta metáfora foi sendo substituída por uma outra - *a metáfora do processador de informação*. Tal como na evolução docimológica, em que as preocupações centrais deixaram de incidir nos instrumentos em si e nos problemas que estes causavam, para passarem à procura da explicação das suas causas nos mecanismos em jogo resultantes do comportamento dos avaliadores, também na avaliação de desempenho a atenção passou a ser dada ao modo como a mente humana processa a informação. Não se tratava tanto de confrontar os julgamentos com critérios externos, como de analisar em que medida os avaliadores seguem determinadas regras na elaboração do julgamento. Era a não utilização dessas regras que criava inexactidões, ao enviesar os julgamentos. Tal como na dinâmica evolutiva da avaliação educacional, também aqui se procedeu apenas a uma reformulação do problema - a exactidão dos julgamentos - que continuou a ser encarado como central (ibidem).

Nos últimos anos, contudo, parecem ter surgido novas direcções de investigação que contrariam a eficácia destas duas metáforas e denunciam o facto de estas ignorarem o contexto em que o julgamento é produzido e emitido.

As novas abordagens parecem querer sugerir, um pouco à semelhança do papel que a avaliação formativa passou a desempenhar em contextos educacionais, que o que está verdadeiramente em causa não é tanto a validade epistémica do julgamento individual por parte do avaliador, mas mais a validação social do juízo de valor emitido e, consequentemente, a utilidade do ponto de vista da organização. A validação social dos julgamentos a que nos referimos implica que se reconheçam os jogos de poder presentes na avaliação e que esteja concebida mais como uma expressão de uma relação de negociação e de comunicação entre avaliadores e avaliados do que como simples aplicação de um instrumento.

Em suma...

Parece poder concluir-se, a partir da descrição resumida a que submetemos a dinâmica evolutiva da noção de avaliação, que a dimensão formativa é, cada vez mais, tida em conta nas teorias e nas práticas avaliativas. Se a pressão social, com o esquema de funcionamento que se lhe conhece, não permite que a função certificadora/classificadora/selectiva seja deixada cair, também é verdade que **avaliar** é, de entre os vários sinónimos que se lhe pode encontrar, cada vez mais, **melhorar**. Esta constatação não permite, contudo, que se retire à avaliação a sua polissemia e multidimensionalidade. A avaliação mistura o qualitativo (norma ideal) e o quantitativo (medida), o real (o universo dos objectos) e o ideal e, por último, a ética (o que é digno de apreço) e o mundo do desejo. E qualquer que seja o resultado das combinações destes factores, o essencial da avaliação reside numa relação entre o que existe e o que era esperado, entre um determinado comportamento e um comportamento-alvo, entre um desempenho real e um desempenho visado, em suma, entre uma realidade e um modelo ideal.

Esta relação estabelece-se através de um discurso, devendo o sujeito que o produz estar devidamente qualificado para o efeito.

Diz-me como avalias, dir-te-ei como formas.

Saiba como proceder a avaliações formativas plenas de significado no documento Portfolios (ver 7.2 Portfolios).

7.2. Portfolios

Num contexto de preocupações que reconhece o carácter redutor dos testes como instrumentos de avaliação, e tendo em conta a adesão crescente às preocupações de tipo formativo na avaliação, é natural que cresça a adesão a instrumentos de avaliação de espectro mais amplo e que contribuam, eles próprios, para as aprendizagens a promover.

Referimo-nos a estratégias e instrumentos avaliativos onde os alunos fazem, pensam sobre o que fazem, refazem e assim sucessivamente.

Referimo-nos ainda a instrumentos de avaliação que possam incluir preocupações relacionadas com capacidades a desenvolver nos formandos como planificação, pensamento crítico, reformulação, auto-avaliação, persistência, aprendizagem pelo erro, ...

Não será de mais referir que este tipo de capacidades e aptidões está na base do perfil de competências de qualquer profissional, pois não é imaginável um conteúdo profissional onde o seu responsável não seja obrigado a acrescentar valor.

Acontece, porém, que a formação nem sempre tem em conta esta abrangência de interesses e de preocupações e que a avaliação, em particular, é mais utilizada ao serviço da inibição da criatividade e do controlo do adquirido do que propriamente com o propósito de servir o próprio acto de aprender. Os conhecimentos ditos objectivos sobrepõem-se, não raro, a tudo o mais, sendo a avaliação um processo a que o formando é alheio, a não ser na condição de arguido.

Valem de pouco as experiências vividas, as reflexões sobre elas feitas, os progressos conquistados, os recursos desenvolvidos se não fizerem parte do limitado espectro de questões apresentadas nos testes.

A emergência do conceito de competência como preocupação central da formação e que integra as diferentes taxonomias de objectivos (cognitivo, socio-afectivo e psicomotor) tem contribuído também para ultrapassar esta visão limitada da avaliação e, conseqüentemente, da formação.

A abordagem formativa centrada em competências (e não nos tradicionais objectivos comportamentais, definidos com condições e critérios, à semelhança de uma máquina taylorista que tudo quantifica e objectiva) obriga a ambientes de aprendizagem em que se valoriza, para além de aquisições de conhecimentos, o desenvolvimento de vários tipos de capacidades e aptidões, através do envolvimento dos formandos na resolução de situações problemáticas (ver **3.2 Aprender por Projectos**). Tal facto é suficiente, por si só, para obrigar a avaliações diferentes: mais autênticas, mais participadas e mais reflexivas. Serão mais autênticas e verdadeiras se decorrerem do próprio processo de aprendizagem e, dessa forma, proporcionarem mais oportunidades a que os formandos demonstrem o que sabem, de facto, fazer. Mais participadas, se o poder de avaliar for repartido pelo formador e pelo formando, fazendo assim com que este esteja mais capacitado para identificar as suas forças e fraquezas e, a partir desse diagnóstico, definir a melhor forma de melhorar. Mais reflexiva, se proporcionar ocasiões aos formandos para analisar criticamente o trabalho desenvolvido, os progressos realizados e o que pode ainda acontecer.

É neste contexto de preocupações que os portfolios se têm vindo a assumir como pertinentes e de uma extraordinária utilidade.

O que é um portfolio?

O portfolio de evidências de aprendizagem é uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um formando ao longo de um determinado período de tempo, e que proporcione uma visão tão alargada e detalhada quanto possível das várias vertentes do seu processo de desenvolvimento (cognitivo, psicomotor, sócio-afectivo, moral e metacognitivo).

Que evidências de aprendizagem se podem incluir?

No decurso de uma formação há muita evidência que se pode recolher acerca da aprendizagem do formando e que resulta dessa mesma aprendizagem.

A nível escrito, referimo-nos a histórias, relatórios, notas, rascunhos, ensaios; a nível oral, discussões, debates, entrevistas, simulações/dramatizações, conversas,...; a nível visual, podemos incluir posters, diagramas, filmes, vídeos, slides, mapas conceptuais, fotografias, desenhos, gráficos, ...

Convirá, por isso, que num portfolio exista diversidade de evidências. Para além disso, deve haver a preocupação de contemplar **processos** e **produtos** de aprendizagem. Ou seja, pode não interessar que apenas sejam incluídos os trabalhos finais se estes não revelarem a curva de aprendizagem efectuada e os progressos conquistados desde o início do percurso formativo. Convirá ainda que revele o envolvimento directo dos formandos em todos os processos de revisão, análise, reflexão e selecção de trabalhos, de forma a poder-se conhecer e avaliar o caminho seguido pelo formando ao nível das suas capacidades metacognitivas.

Quem decide as evidências a incluir?

A elaboração de um portfolio é da responsabilidade conjunta de formador e formando, sendo objecto de negociação o que incluir, em que condições, com que objectivos e qual o processo de avaliação. O formando é visto como elemento integrante do processo avaliativo, pois entende-se que este serve, sobretudo, as aprendizagens e não apenas o seu momento final, classificando-as.

Que diferenças entre um portfolio e um dossier?

Um portfolio **não é** um mero repositório de trabalhos "organizados" numa pasta de arquivo ou numa caixa. Trata-se de um instrumento com um alcance muito diferente do de um dossier onde se acumulam trabalhos e produções. Atentemos nessas diferenças.

PORTFOLIO	DOSSIER
Dá conta do percurso de aquisições do formando.	Os trabalhos não representam o percurso do formando.
Os elementos a inserir são escolhidos em função de objectivos definidos.	Os trabalhos nem sempre são seleccionados em função de metas definidas.
A selecção dos elementos é resultado de negociação entre formador e formando.	Os formandos não conhecem critérios de selecção (em geral, optam pelos melhores trabalhos).
Os elementos devem ser uma visão representativa das competências do formando.	Os elementos não são necessariamente representativos das competências do formando.
Permite avaliação formativa ao longo do processo de aprendizagem (constante reformulação).	Em geral, são entregues no final do processo, não permitindo comentários.
O formando estabelece objectivos, reflecte, analisa, aceita críticas, melhora e desenvolve, ...	Não é permitido ou solicitado ao formando tal tipo de envolvimento.
Há ligação entre os vários trabalhos seleccionados.	Não há necessariamente ligação entre os diferentes trabalhos.


Considerações finais

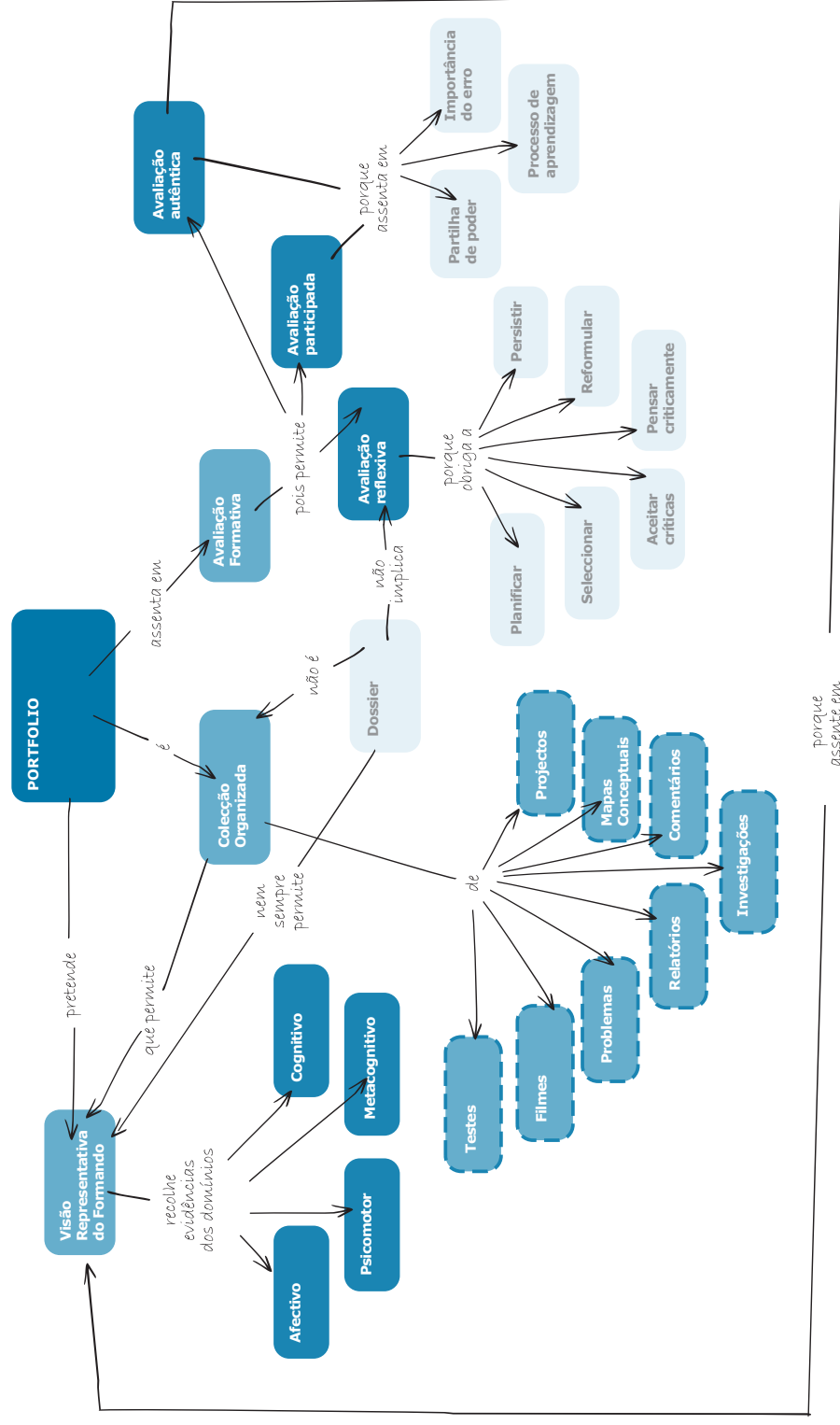
Não se fique com a ideia que a utilização de portfolios é simples.

Ela implica, da parte de todos os intervenientes, que se planifique muito bem o que se pretende, se organize adequadamente como se vai conduzir o processo, que trabalhos se devem seleccionar e porquê, bem como um acompanhamento constante, com vista a poder regular e rever o que estiver menos bem.

Se assim não for, há elevadas probabilidades de os portfolios não serem mais do que um sítio onde se despejam, com a regularidade possível, os trabalhos que se vão realizando, de modo a que, quando for possível e desejável, estes sejam avaliados.

Os cuidados e esforços sugeridos atrás, contudo, são, em geral, recompensadores, pois, se devidamente utilizados, os portfolios podem influenciar positivamente a forma como se ensina, se aprende e se avalia.

No caso de desejar aprofundar os conhecimentos sobre portfolios enquanto instrumento de avaliação, pode consultar alguns sites de interesse que lhe deixámos referenciados em:  Links.





PORTFOLIO - Links

http://www.profissaomestre.com.br/smu/smu_vmat.php?s=501&vm_idmat=1441

Página onde se encontra uma reflexão sobre as diferentes preocupações com a avaliação, contextualizando, assim, a explicação quanto à utilização de portfólios.

<http://netpage.estaminas.com.br/mines/portfo.htm>

Onde se explica por que razão o portfólio não é apenas uma moda.

<http://oficina-do-pensamento.blogspot.com/>

Site que permite perceber quais as características-chave dos portfólios que permitem uma avaliação mais autêntica.

http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000200005&Ing=en&nrm=is

Texto da responsabilidade de uma professora que procura demonstrar as vantagens, a partir de uma experiência concreta, da utilização de portfólios.

<http://www.ticfaced.uem.mz/source/portfolio.pdf>

Artigo de Jorge Nunes que releva as principais diferenças entre a utilização de testes e de portfólios.

Bibliografia

The background is a solid blue color. It features several abstract, organic shapes in various shades of blue, some of which resemble stylized letters or symbols. In the lower-left quadrant, there is a light blue rectangular shape with a slightly irregular, torn-edge effect, representing a document or a page.

Bibliografia

ANDREOLA, Balduino, (1998), *Dinâmica de Grupo, Jogo da Vida e Didática do Futuro*, Petrópolis, Editora Vozes.

ANTUNES, Celso, (1998), *Manual de Técnicas de Dinâmica de Grupo, de Sensibilização, de Ludopedagogia*, Petrópolis, Editora Vozes.

BERNARDES, Carla, MIRANDA, Filipa, (2003), *Portefólio, uma escola de competências*, Porto, Porto Editora.

BRANDES, Donna, PHILLIPS, Howard, (1977), *Manual de Jogos Educativos, 140 jogos para professores e animadores de grupos*, Lisboa, Moraes Editores.

CAMPBELL, John, (1990), *Técnicas de Expressão Oral*, Lisboa, Editorial Presença.

CARDIM, Luís, (1989), *O método dos casos*, Lisboa, IEPF.

CARRÉ, Philippe (dir.), (2001), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*, Lisboa, Instituto Piaget.

CASTRO, Lisete, RICARDO, Maria Manuel, (1993), *Gerir o Trabalho de Projecto*, Lisboa, Texto Editora.

DE KETELE, Jean-Marie (org.), (1994), *Guia do Formador*, Lisboa, Instituto Piaget.

EDIE, West, (1997), *201 Icebreakers, group-mixers, warm-ups, energizers and playful activities*, New York, McGraw-Hill.

EITINGTON, Julius, (1990), *Utiliser les techniques actives en formation*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

EITINGTON, Julius, (1991), *Faire Participer l'Apprenant, exercices et documents*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

FELDER, Richard, (1994), *Cooperative Learning in Technical Courses*, www.ncsu.edu/felder-public/Cooperative_Learning.html

FERREIRA, Paulo da Trindade, (1999), *Guia do Animador - Animar uma actividade de formação*, Lisboa, Multinova.

FERRO, António Mão de, (1990), *Os métodos pedagógicos*, Lisboa, IEPF.

FERRO, António Mão de, (1992), *O método expositivo*, Lisboa, IEPF.

FEUILLETTE, Isolde (1989), *Le Nouvel Formateur, une démarche pour réussir*, Paris, Bordas.

FREITAS, Luísa Varela, FREITAS, Cândido Varela, (2003), *Aprendizagem Cooperativa*, Porto, Edições ASA

LEITE, Carlinda, GOMES, Lúcia, FERNANDES, Preciosa, (2001), *Projectos Curriculares de Escola e Turma - conceber, gerir e avaliar*, Porto, Edições ASA

LESNE, Marcel, (1984), *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

MARC, Edmond, LOCQUENEUX, Jacqueline, (1997), *Guia de Métodos e Práticas em Formação*, Lisboa, Instituto Piaget.

MENDONÇA, Marília, (2002), *Ensinar e Aprender por Projectos*, Porto, Edições ASA.

MORIN, Edgar, (1999), *Repensar a reforma, reformar o pensamento: a cabeça bem feita*, Lisboa, Edições Piaget.

MORIN, Edgar, (2002), *Os sete saberes para a educação do futuro*, Lisboa, Edições Piaget.

NOVAK, Joseph, GOWIN, Bob, (1999), *Aprender a aprender*, Lisboa, Plátano.

NOVAK, Joseph, (2000), *Aprender, criar e utilizar o conhecimento - mapas conceptuais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas*, Lisboa, Plátano.

ROGERS, Carl, (1985), *Tornar-se Pessoa*, Lisboa, Moraes Editores.

RUSSELL, Ken, CARTER, Philip, (1999), *Teste o seu Q.I.*, Lisboa, Editora Replicação.

SANTOS, Nunes dos, (1999), *Um desafio à sua capacidade de raciocínio*, Porto, Edições Menabel.

SHAPIRO, Lester, (1995), *Training Effectiveness Handbook*, New York, McGraw-Hill.

SILBERMAN, Mel, (1995), *101 ways to make training active*, San Francisco, Jossey-Bass Pfeiffer.

SOLEM, Lynn, PIKE, Bob, (1997), *50 Creative Training Closers*, San Francisco, Jossey-Bass Pfeiffer.

STUART, Roderick, (2000), *Jogos para formadores - Desenvolvimento de Equipas*, Lisboa, Monitor.

Equipa Técnica



Equipa técnica

Este Recurso Didáctico foi promovido pela Expoente - Serviços de Economia e Gestão, S.A. e idealizado pelo Dr. João Gouveia, com a colaboração da seguinte equipa técnica:

■ João Gouveia (Coordenador)

Doutorando em Tecnologia Educativa (Univ. Salamanca)
Mestre em Supervisão Formativa (Universidade de Aveiro)
Licenciado em Filosofia (Universidade de Porto)
Formador e consultor de empresas (Formação Profissional e Recursos Humanos)
Professor do Ensino Superior (Ciências da Educação)

Por ordem alfabética:

■ Alípio Oliveira

Licenciado em Gestão de Empresas (Universidade do Minho)
Consultor de Empresas
Administrador e Director Geral de várias empresas do Grupo Expoente

■ Carolina Machado

Doutorada em Ciências Empresariais, área científica de Organização e Políticas Empresariais (Universidade do Minho)
Mestre em Gestão (Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa)
Licenciada em Gestão de Empresas (Universidade do Minho)
Professora Auxiliar do Departamento de Gestão e Administração Pública da Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho

■ Cláudia Rodrigues

Mestre em Gestão de Recursos Humanos (Universidade de Minho)
Licenciada em Psicologia (UP)
Formadora e consultora de empresas (Formação Profissional e Recursos Humanos)
Professora do Ensino Superior (Gestão de Recursos Humanos)

■ Cristiane Miranda

Licenciada em Gestão de Empresas (Universidade do Minho)
Consultora de Empresas
Administradora e Directora Técnica da Expoente

Apresentação da Expoente



A Nossa Empresa

Designação Completa:

EXPOENTE - Serviços de Economia e Gestão, S.A.

Sede Social:

Largo Barão S. Martinho, 13 - 5º

4711-915 Braga - Portugal

Telf. 253 201 720

Fax 253 201 729

E-mail - info@expoente.com

Site - www.expoente.com

Certificação:

Empresa certificada pela SGS, no âmbito da Norma ISO 9001:2000, desde Maio 2004, nas seguintes actividades:



- Consultoria de Gestão
- Formação Profissional
- Consultoria de Recursos Humanos

Acreditação:

Empresa acreditada pelo IQF desde 1999, em 7 domínios da formação:



- Diagnóstico de necessidades de formação
- Planeamento
- Concepção
- Organização e promoção
- Desenvolvimento / execução
- Acompanhamento e avaliação
- Outras formas de intervenção

Áreas de Actuação:

Indústria; Serviços; Comércio, Restauração; Turismo; Autarquias

Desde 1994 que a EXPOENTE exerce a sua actividade no domínio da Consultoria Empresarial, apoiando a criação e o desenvolvimento de negócios das PME, orientando a Consultoria às necessidades do Cliente de forma a aumentar os seus níveis de competitividade, modernização e inovação.

Permanecendo fiel a um estilo de intervenção dirigido para a obtenção de resultados concretos, a EXPOENTE conta com uma equipa técnica extremamente qualificada e especializada, recursos de ponta, instalações adequadas, e ainda a articulação em rede com consultores estratégicos dos diversos domínios de actuação, para proporcionar aos seus clientes uma resposta rápida e um atendimento personalizado.

Na EXPOENTE temos consciência de que as acções do presente constroem o futuro e que as decisões representam compromissos para essas acções.

Os nossos serviços:

Ética, credibilidade, profissionalismo, excelência e empenhamento não são palavras de ordem na EXPOENTE, são a nossa forma de estar em colaboração com os nossos clientes.

DEPARTAMENTO DE CONSULTORIA (Cooperação Inter-Empresas; Projectos Especiais; Internacionalização; Candidaturas a Incentivos Comunitários; Consultoria Estratégica; Consultoria em Sistemas de Gestão; e Serviços de Consultoria Financeira e Fiscal)

DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO E RECURSOS HUMANOS (Formação Intra; Formação Inter; Consultoria de Recursos Humanos; Candidaturas a Incentivos Comunitários, Formação Profissional Transnacional)

Apresentamos a seguir alguns dos serviços e trabalhos por nós realizados:

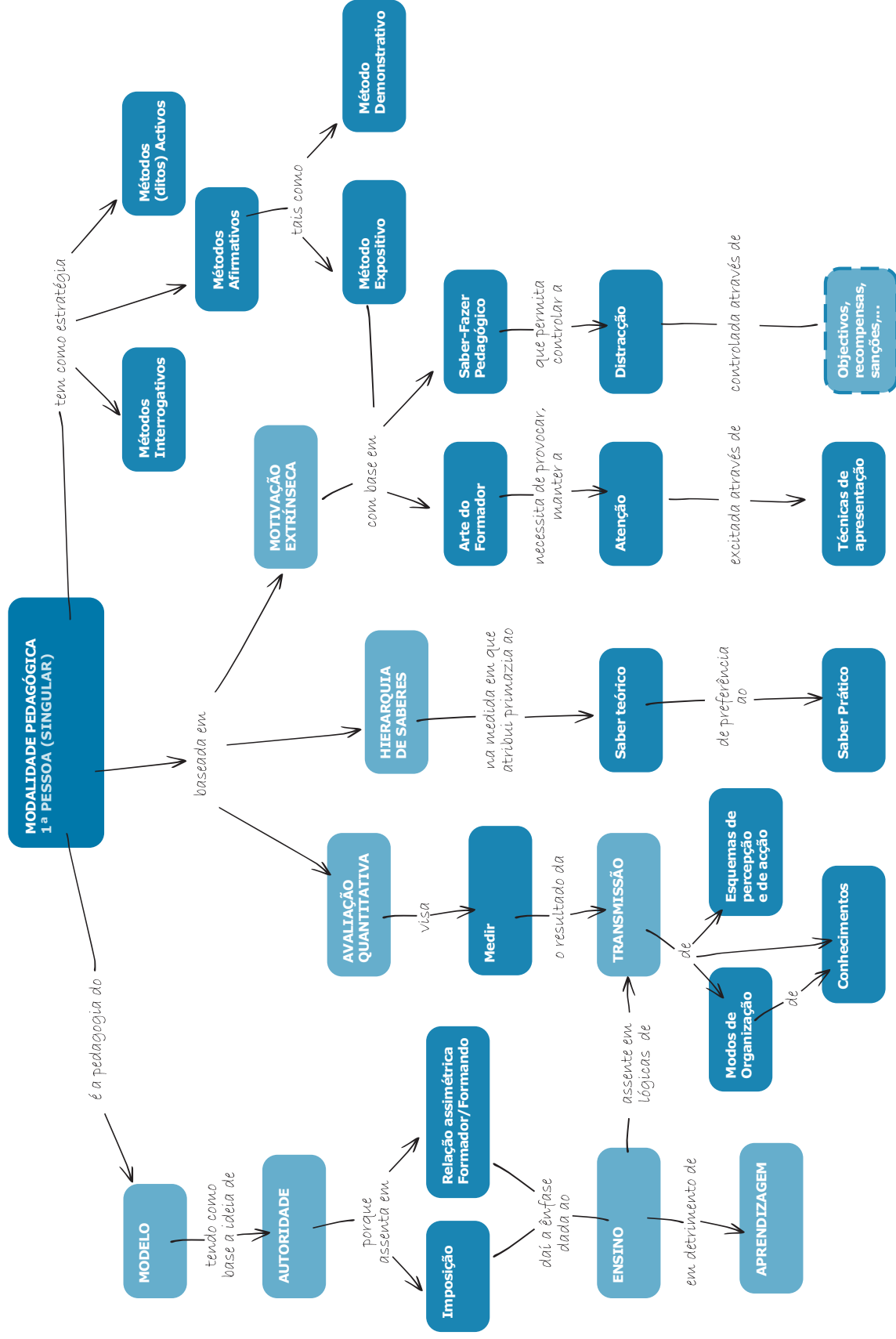
- Estudo subordinado ao tema "Empreendedorismo e Empregabilidade - Que passado? Que futuro?". Financiamento: Medida 4.2.2 do POEFDS - em curso
- Estudo subordinado ao tema "Formação e PME's - um olhar, uma antevisão". Parceiro: ACIB (Associação Comercial e Industrial de Barcelos) - em curso
- Estudo subordinado ao tema "Diagnóstico de Necessidades e Avaliação da Formação - A Realidade do Minho" Parceiro: Plataforma Minho - Agência de Desenvolvimento Regional - em curso
- Elaboração de 10 conteúdos para e-learning Cliente: UERN - União Empresarial da Região Norte - Janeiro 2007
- Avaliação do Impacte da Formação da Acção 3 do Projecto "MODELAR - um novo conceito da função concepção na cerâmica" Cliente: CTCV - Centro Tecnológico da Cerâmica e do Vidro - Coimbra - Setembro 2006
- Avaliação do Impacte do Programa "Clínica PME" Cliente: AIM / - Julho de 2006
- Estudo subordinado ao tema "Emprego e Formação - Sua Influência e Posicionamento estratégico da empresa do Litoral/Norte de Portugal". - Co-financiado pela Medida 4.2.2 do POEFDS - Junho 2006
- Avaliação do Impacte da Formação - "Projecto: Insistir na Mudança" Cliente: Conservatório de Ciências e Tecnologia - Novembro de 2005
- Avaliação do Impacte da Formação - "Projecto: Impulso" Cliente: Conservatório de Ciências e Tecnologia - 2005
- "Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos - Recurso Didáctico para Formadores" - Co-financiado pela Medida 4.2.2 do POEFDS - 2005
- "Manual de Boas Práticas - Recurso Didáctico para Formação Intra-Empresas" - Co-financiado pela Medida 4.2.2 do POEFDS - 2005
- Elaboração e Coordenação do Projecto de Criação da Incubadora de Empresas de Base Tecnológica de Vila Verde (IEMinho) - promovido pela Câmara Municipal de Vila Verde, IDITE MINHO, AIMinho - Associação Industrial do Minho, ACB - Associação Comercial de Braga e Universidade do Minho - 2001 - 2005
- Elaboração do "Plano Estratégico do Concelho de Vila Verde" - promovido pela Câmara Municipal de Vila Verde - Junho 2004
- Correção Técnica da "Caracterização do Tecido Empresarial do Concelho de Esposende" - promovido pela ACICE - Associação Comercial e Industrial do Concelho de Esposende - Dezembro 2003
- Elaboração do Estudo de "Caracterização do Tecido Empresarial de Ponte de Lima" - promovido pela AEPL - Associação Empresarial de Ponte de Lima - Abril 2003
- Estudo de Viabilidade para Estruturação da Exploração Turística da Serra da Cabreira - promovido pela Câmara Municipal de Vieira do Minho - Dezembro 2002
- Estudos de Viabilidade para criação/avaliação de diversas empresas e instituições dos sectores do Comércio, Indústria, Serviços e Ensino
- Elaboração e acompanhamento de candidaturas aos 2º e 3º Quadros Comunitários de Apoio - 1994 - 2007
- Entidade formadora e promotora de projectos de formação profissional, desenvolvendo serviço nas diversas áreas de formação, desde a elaboração do Diagnóstico de Necessidades de Formação, à elaboração da candidatura a incentivos comunitários e execução da formação, até à sua avaliação, promovidos para clientes tipo Associações, Empresas e Sindicatos - 1996 - 2007

Recursos Audiovisuais



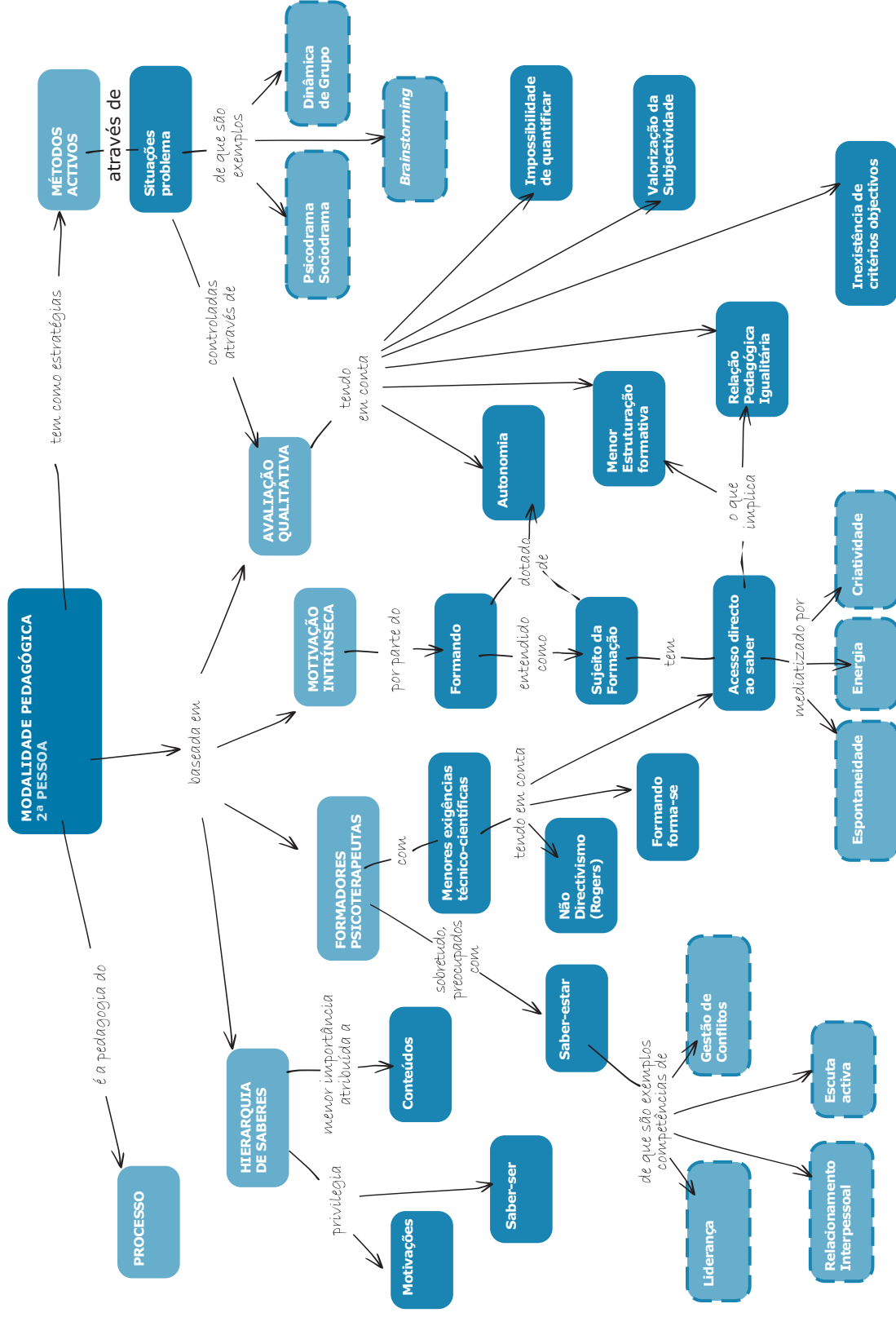
Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos

Recurso Didáctico para Formadores



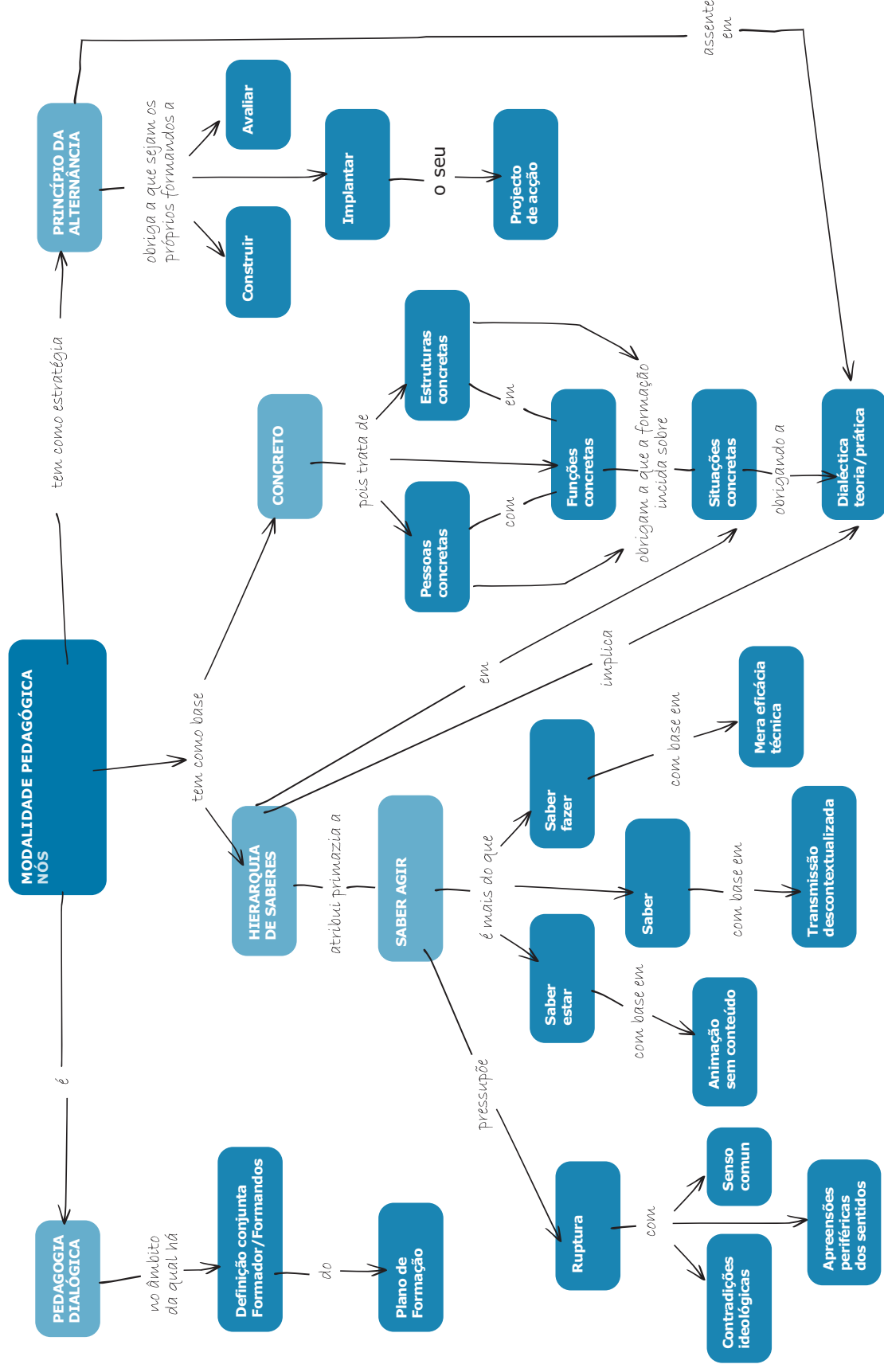
Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos

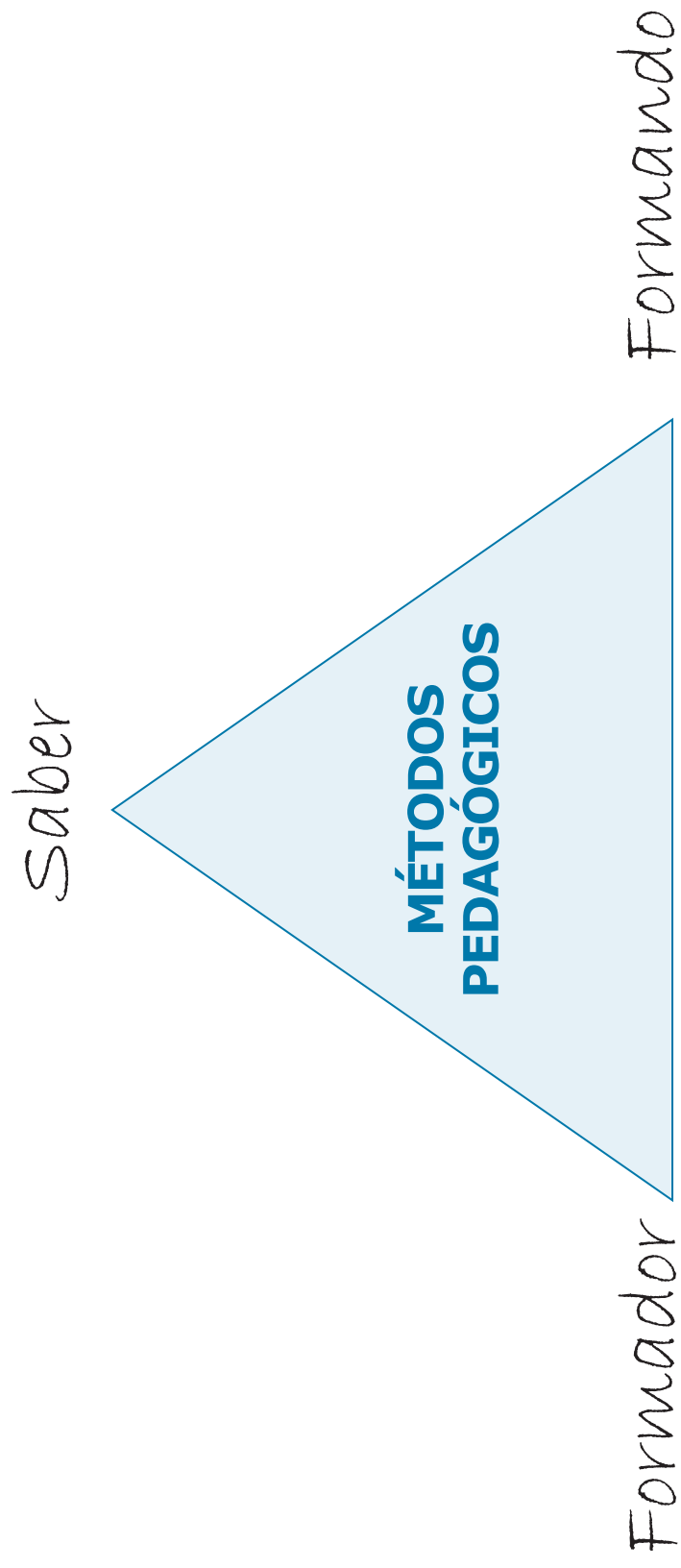
Recurso Didático para Formadores



Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos

Recurso Didático para Formadores





Método Expositivo

- **Vantagens/desvantagens**
- **Quando pode ser utilizado?**
- **Como deve ser utilizado?**
- **Como pode ser melhorado?**

Para promover a participação Logo de início ...

- 1. Trabalho preliminar de leitura**
- 2. Lista de problemas**
- 3. Troca de problemas**
- 4. Exercício estimulante**
- 5. Estruturar os apontamentos**
- 6. Afixar ...**
- 7. Situação actual versus**
- 8. Situação ideal**
- 9. Dois tempos**

Para promover a participação no decurso da exposição ...

- 1. Classificação de problemas**
- 2. Reflexão sobre filme**
- 3. Em pares**
- 4. Imaginação**
- 5. Criatividade**
- 6. Lista Estruturada**
- 7. Equipas de escuta 1**
- 8. Equipas de escuta 2**
- 9. Simulações**
- 10. Apresentação dos participantes**
- 11. Fase de perguntas e respostas**

Para utilizar eficazmente a fase das perguntas e respostas ...

Objectivos:

- verificar a compreensão e corrigir eventuais erros;
- discutir os novos conhecimentos e equacionar a sua aplicação;
- recapitular os assuntos tratados;
- operar a síntese final.

Para utilizar eficazmente a fase das perguntas e respostas ...

Aprendizagem Memorística ou Repetitiva

Aprendizagem por Descoberta



Significativa

Método Demonstrativo

**Exibição da execução correcta de
uma determinada operação.
*Ensina-se demonstrando.***

PREPARAÇÃO



APRESENTAÇÃO



APLICAÇÃO PELO FORMANDO



VERIFICAÇÃO

Método Demonstrativo

Vantagens

Método Demonstrativo

Desvantagens

Método Interrogativo

Encadeamento lógico de questões, levando os formandos a descobrir as informações.

Método Interrogativo

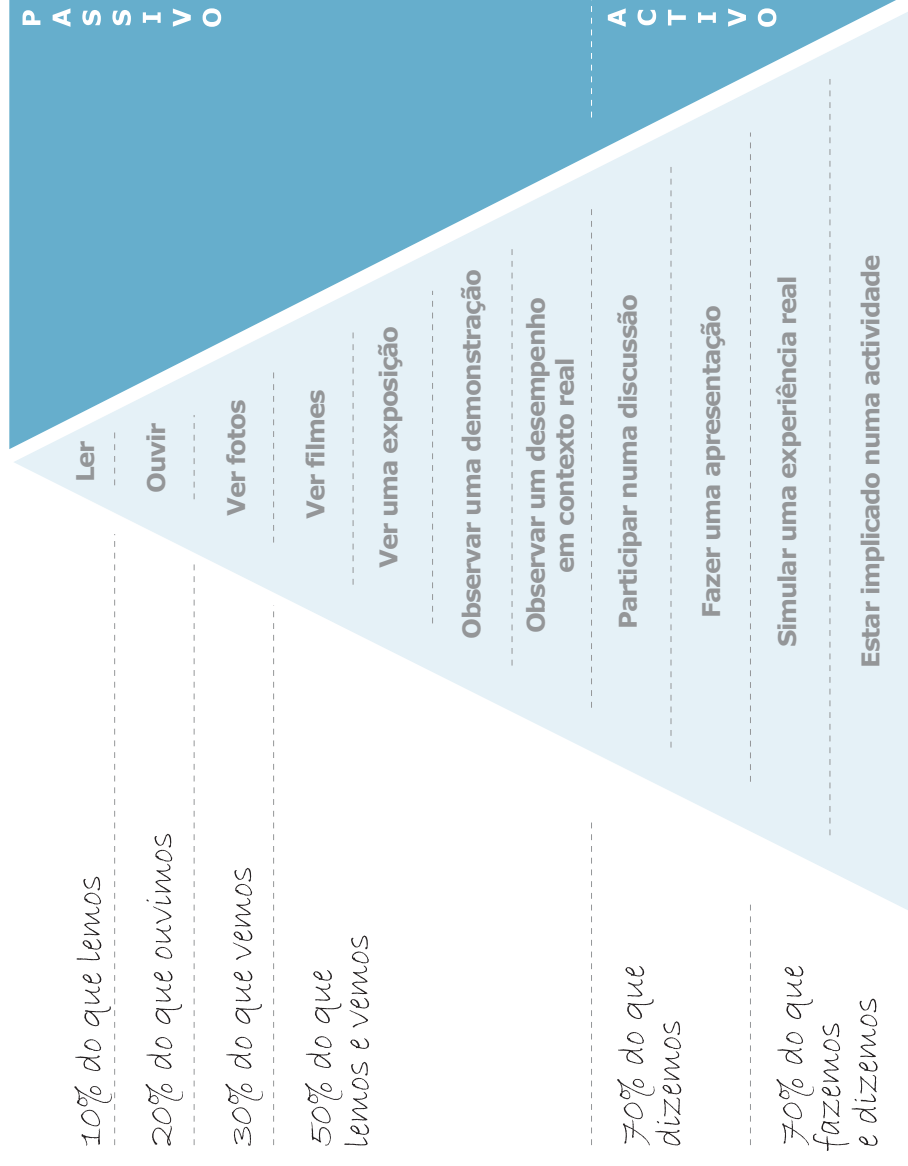
Vantagens

Método Interrogativo

Desvantagens

Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos

Recurso Didáctico para Formadores



Método Activo

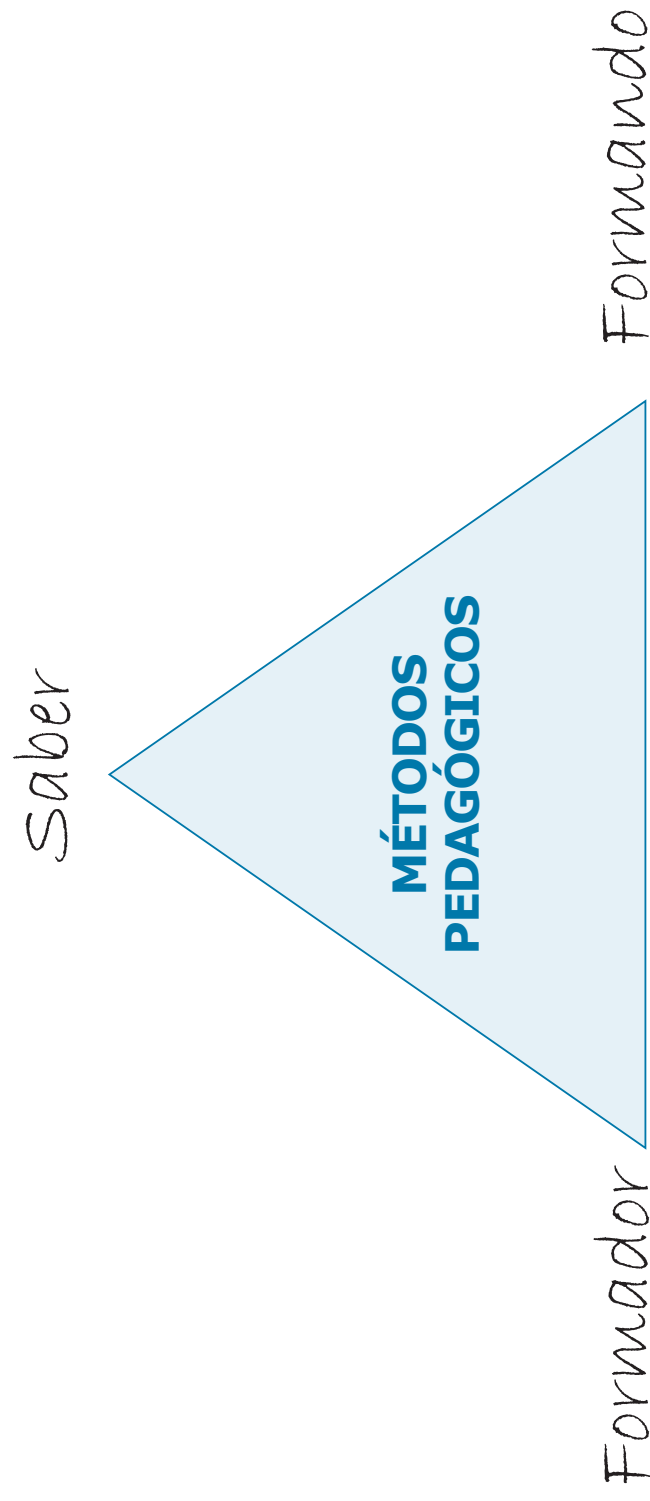
Suscitar a acção consciente e voluntária dos formandos, criando situações idênticas à realidade profissional, com vista à descoberta das situações a aplicar.

Método Activo

Vantagens

Método Activo

Desvantagens

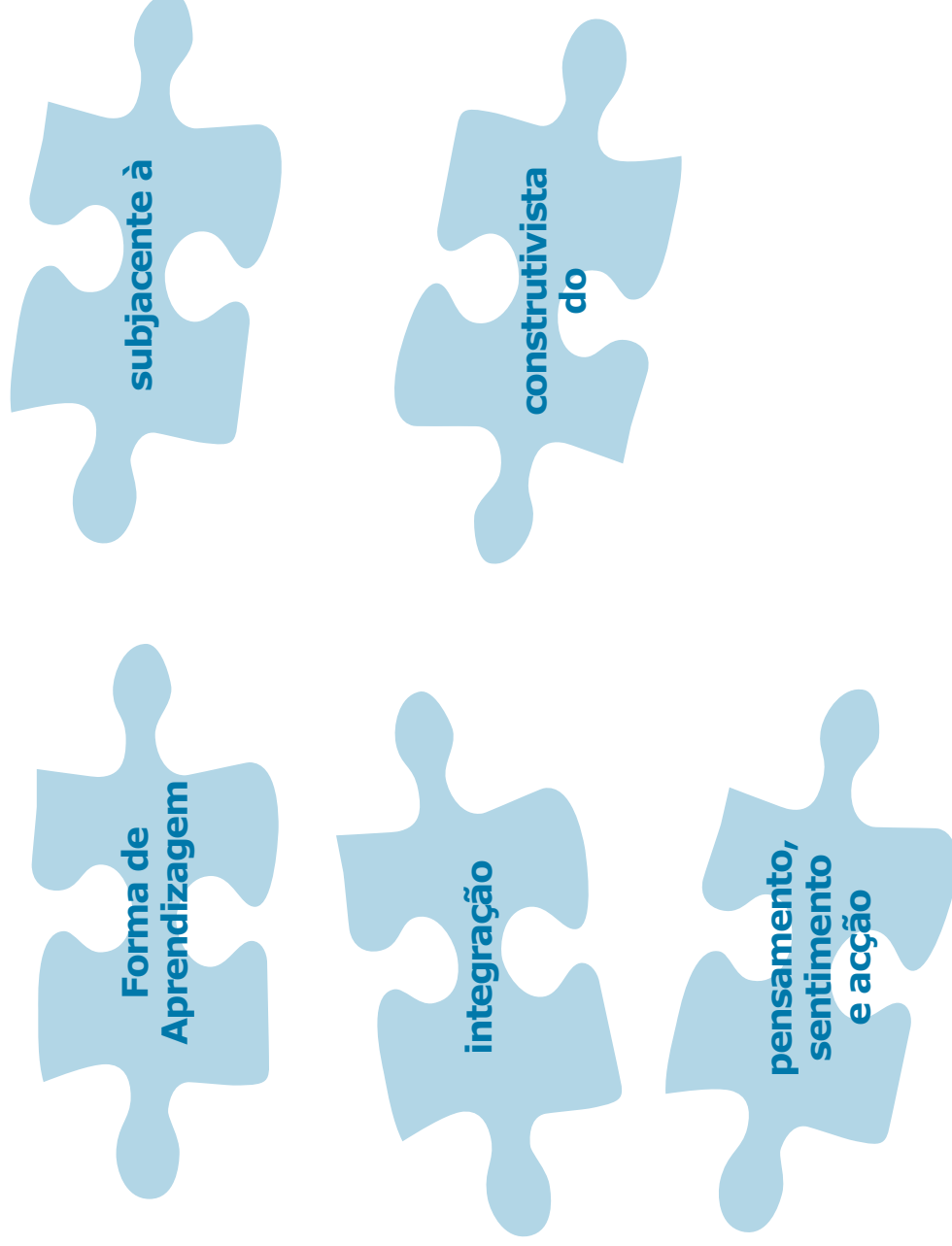


Metodologia de Trabalho de Projecto

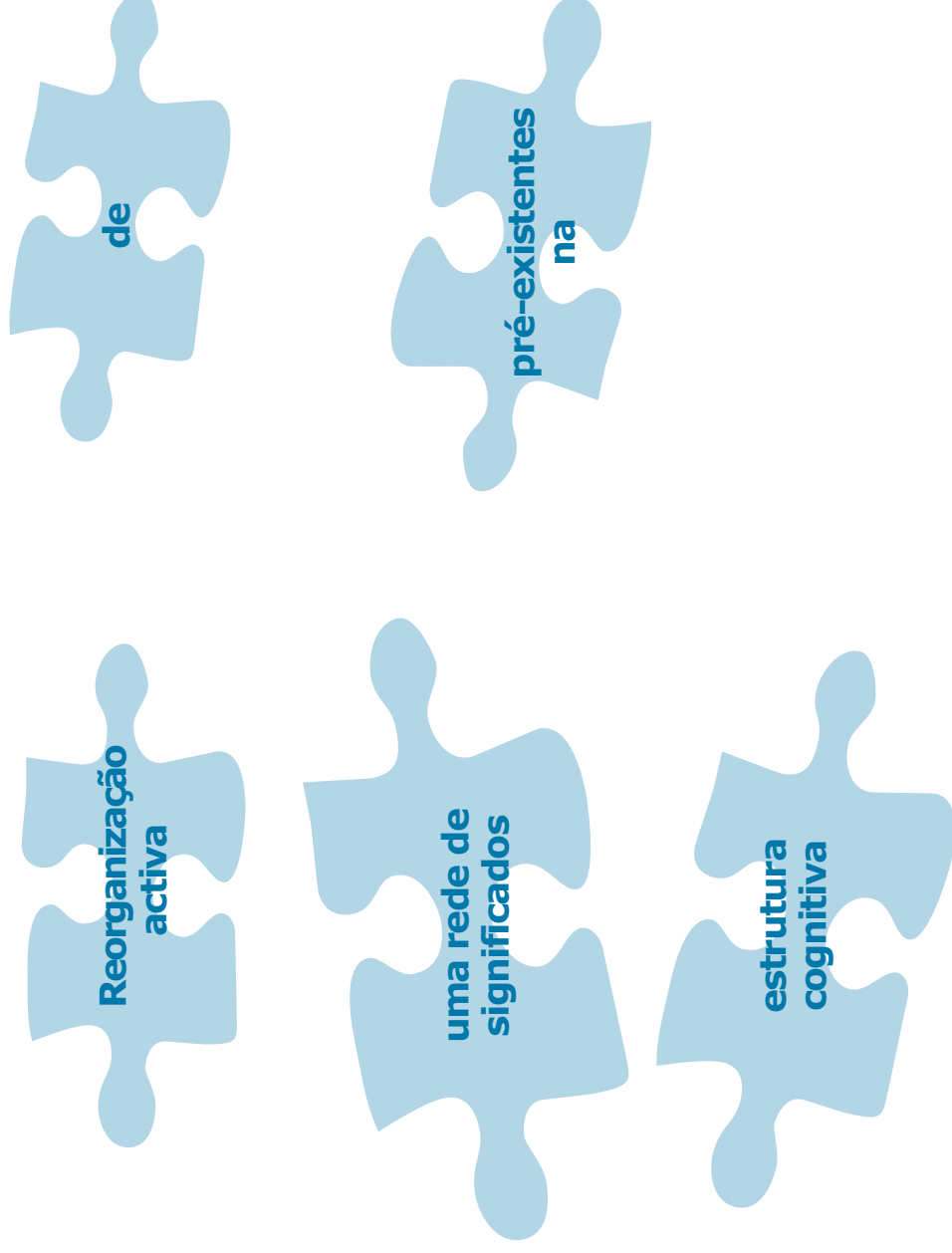
Trabalho de projecto

- **Razão de ser**
- **Como aprender por projectos**
- **Etapas do projecto**
- **Papéis formador/formandos**
- **Avaliar projectos**

Aprendizagem significativa



Aprendizagem significativa



Aprendizagem significativa **FORMAÇÃO**

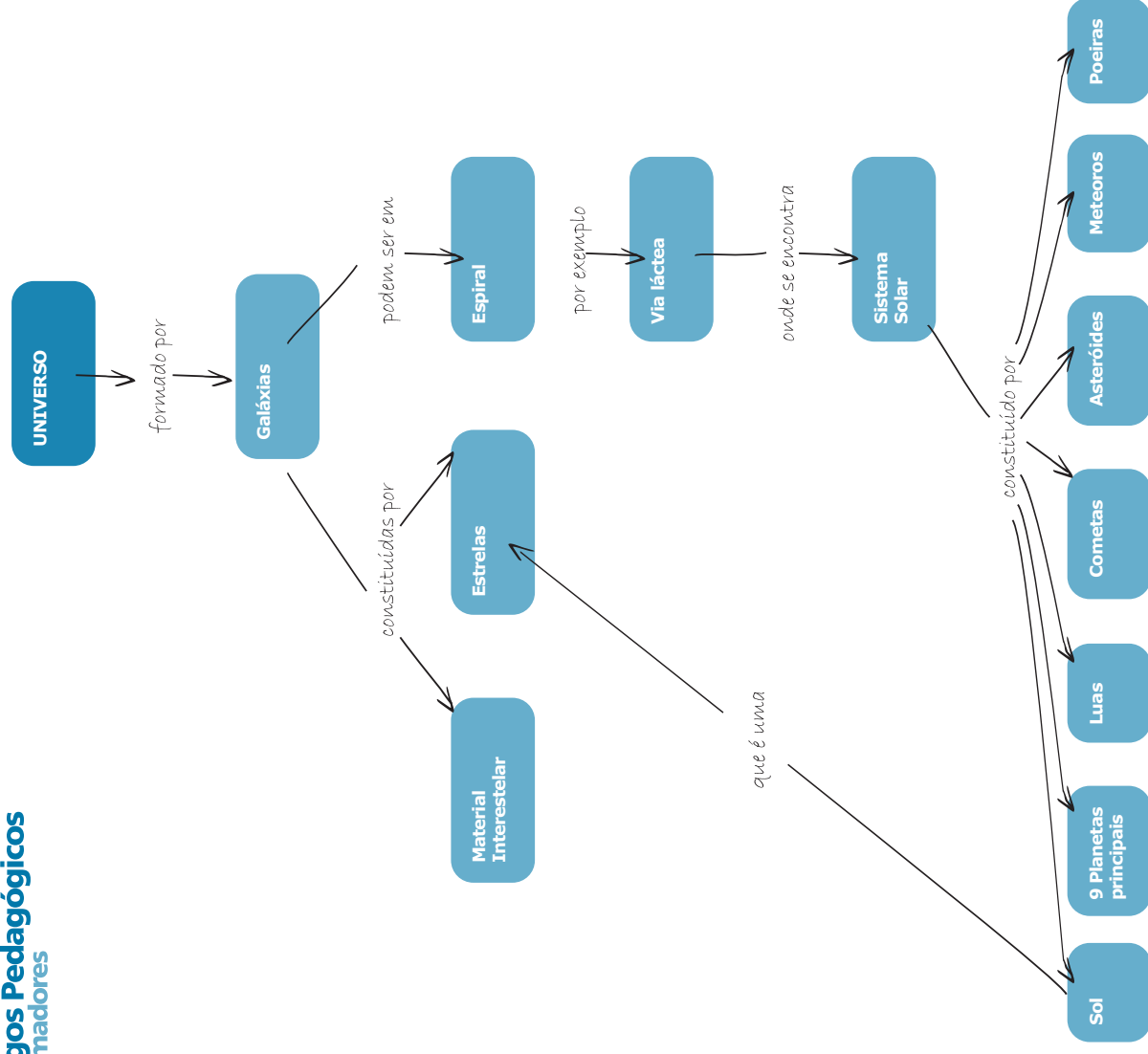
**Acontecimento social no qual o «formador»
compartilha significados com os
seus «formandos».**

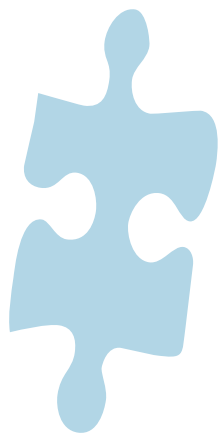
Aprendizagem significativa

Processo pelo qual os conhecimentos novos são relacionados de modo substantivo com proposições e conceitos relevantes previamente disponíveis na estrutura cognitiva.

Mapas Conceptuais

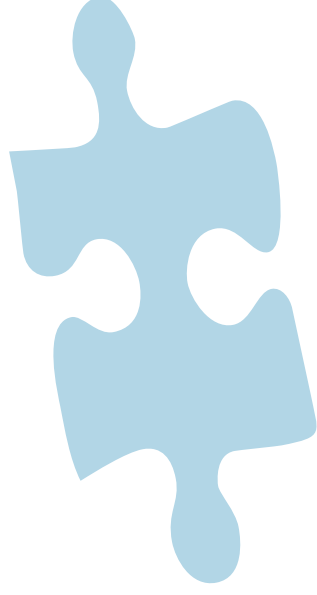
Organizadores gráficos que representam relações significativas entre conceitos na forma de proposições. Para tal, recorrem a palavras de ligação entre os conceitos.





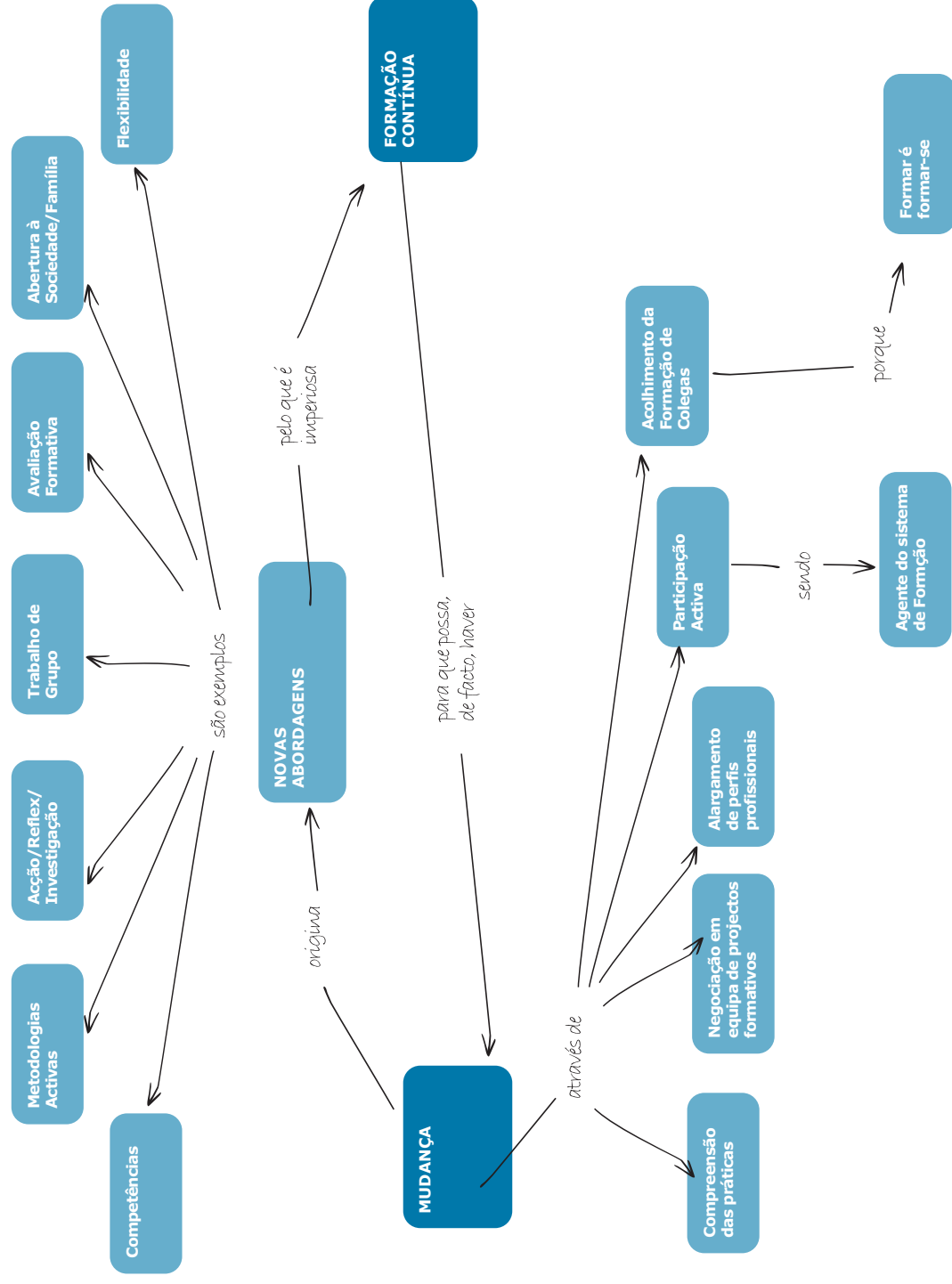
Mapas Conceptuais

Processo de ajudar formador e formandos a penetrar na estrutura e significado do conhecimento que procuram compreender.



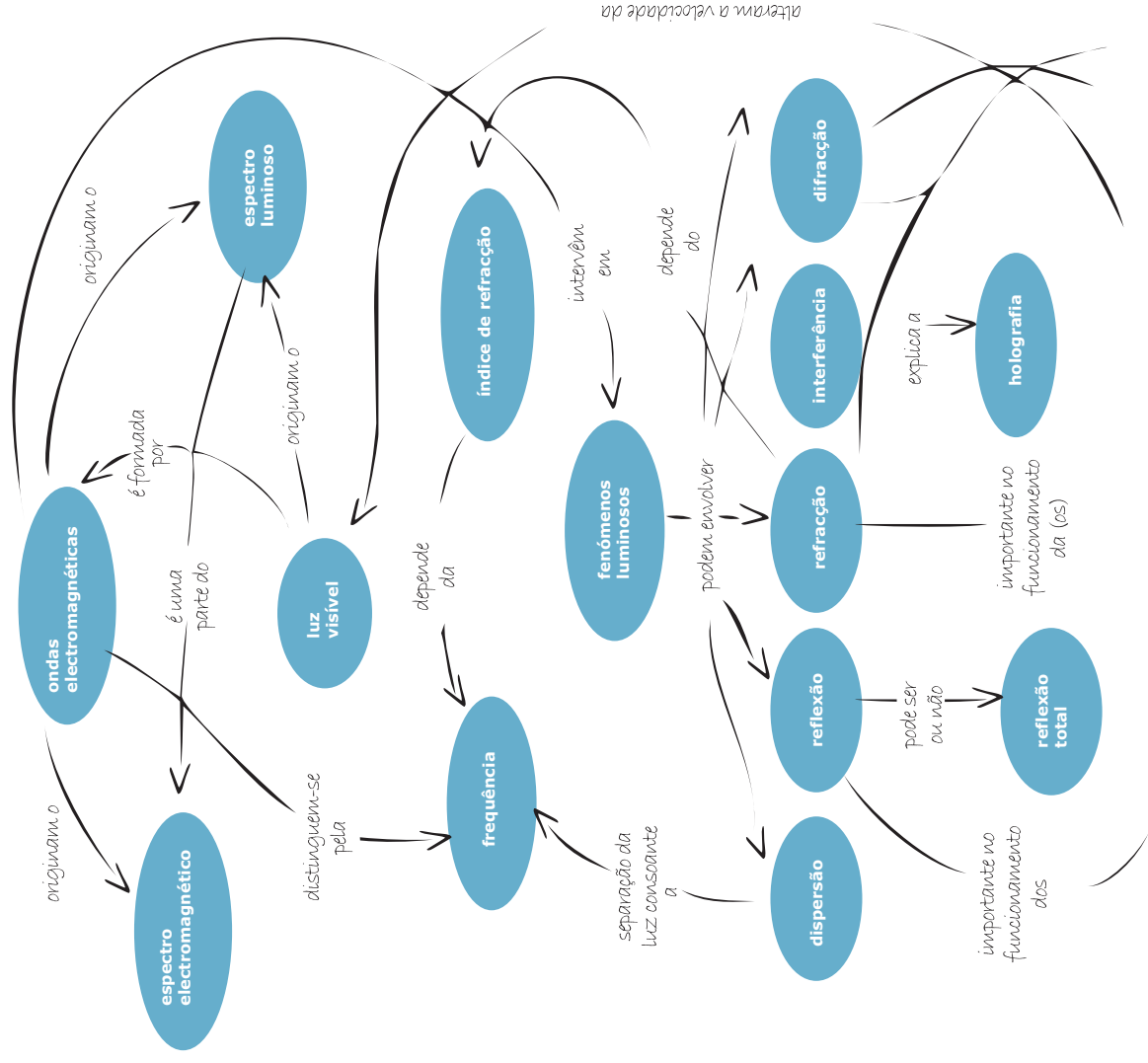
Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos

Recurso Didáctico para Formadores



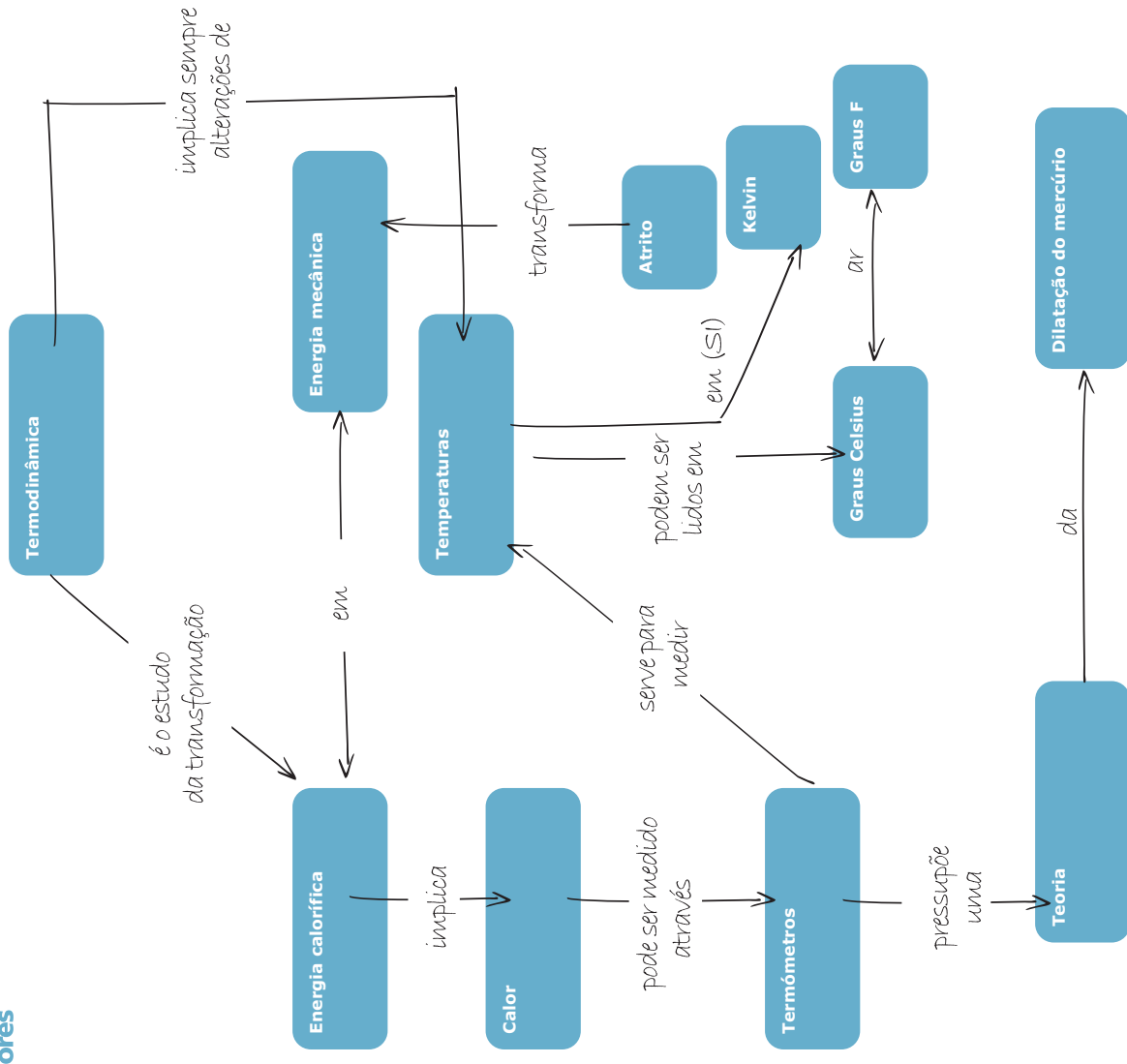
Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos

Recurso Didático para Formadores



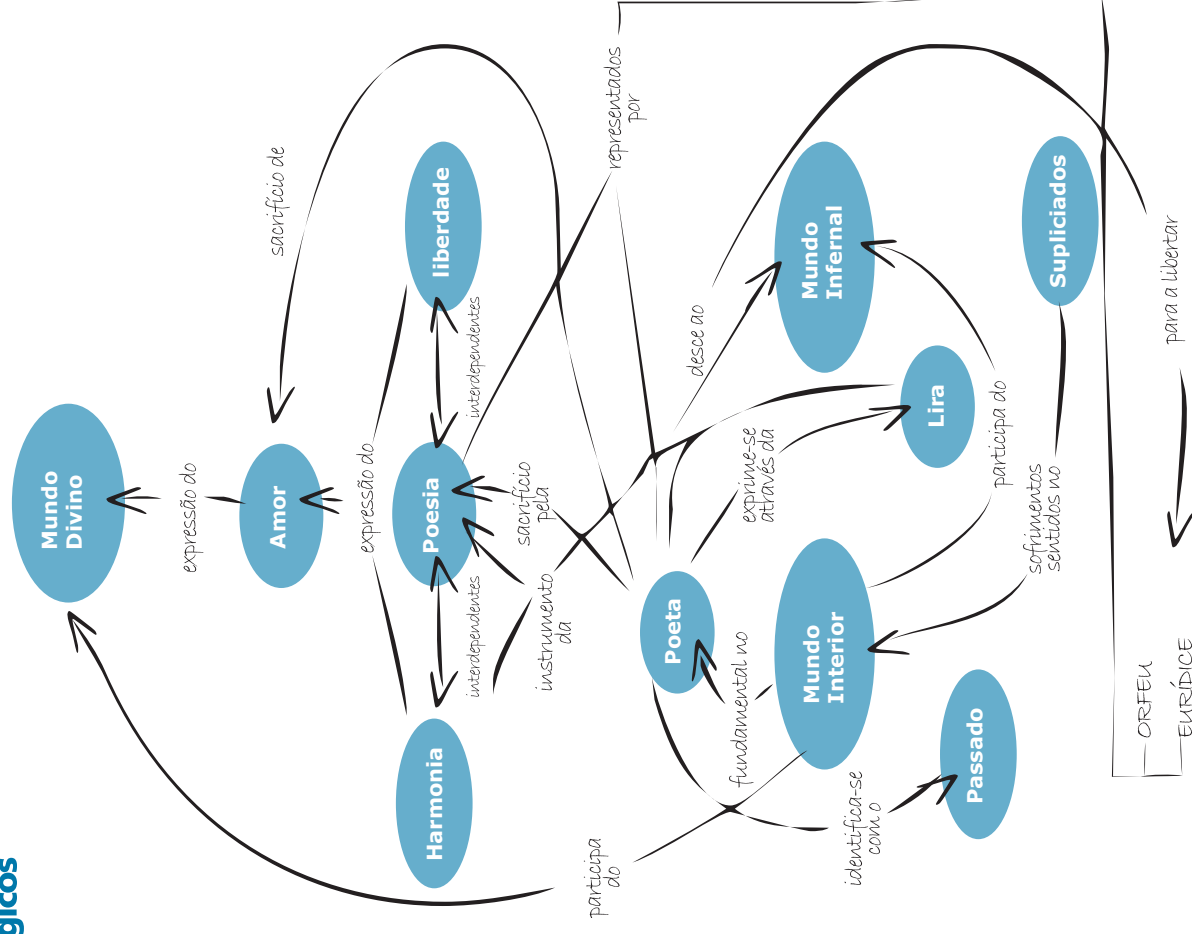
Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos

Recurso Didático para Formadores



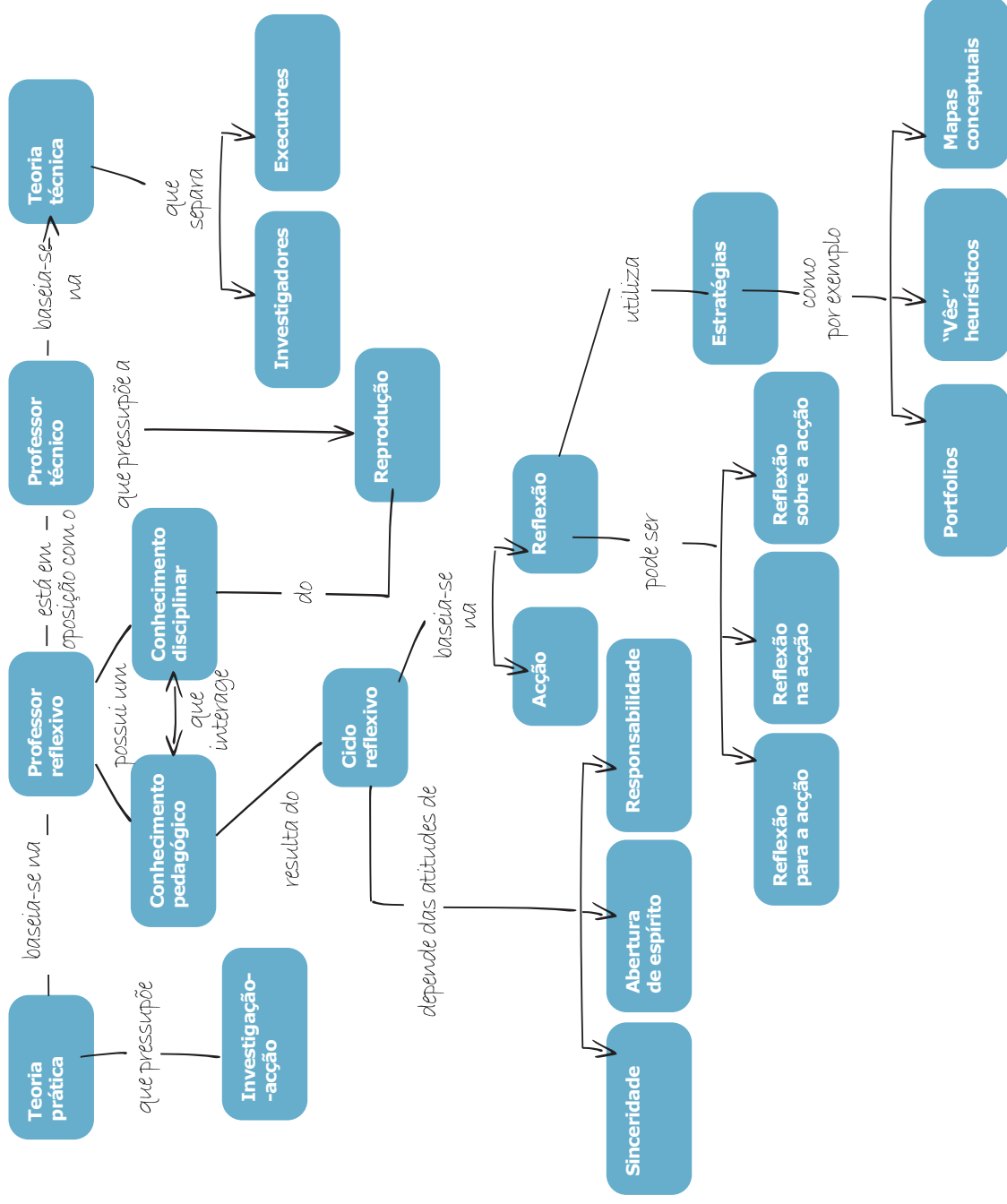
Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos

Recurso Didático para Formadores



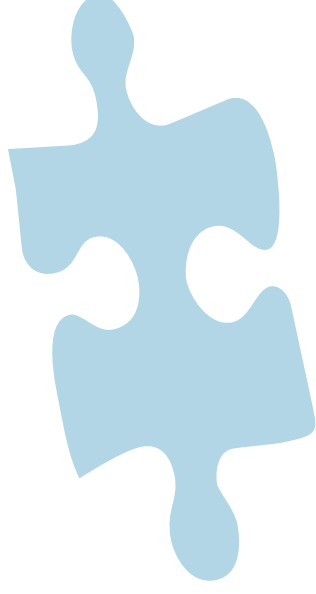
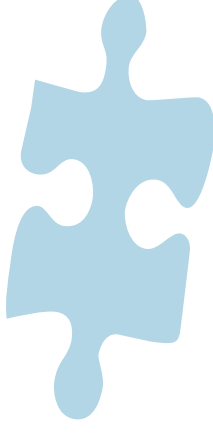
Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos

Recurso Didático para Formadores



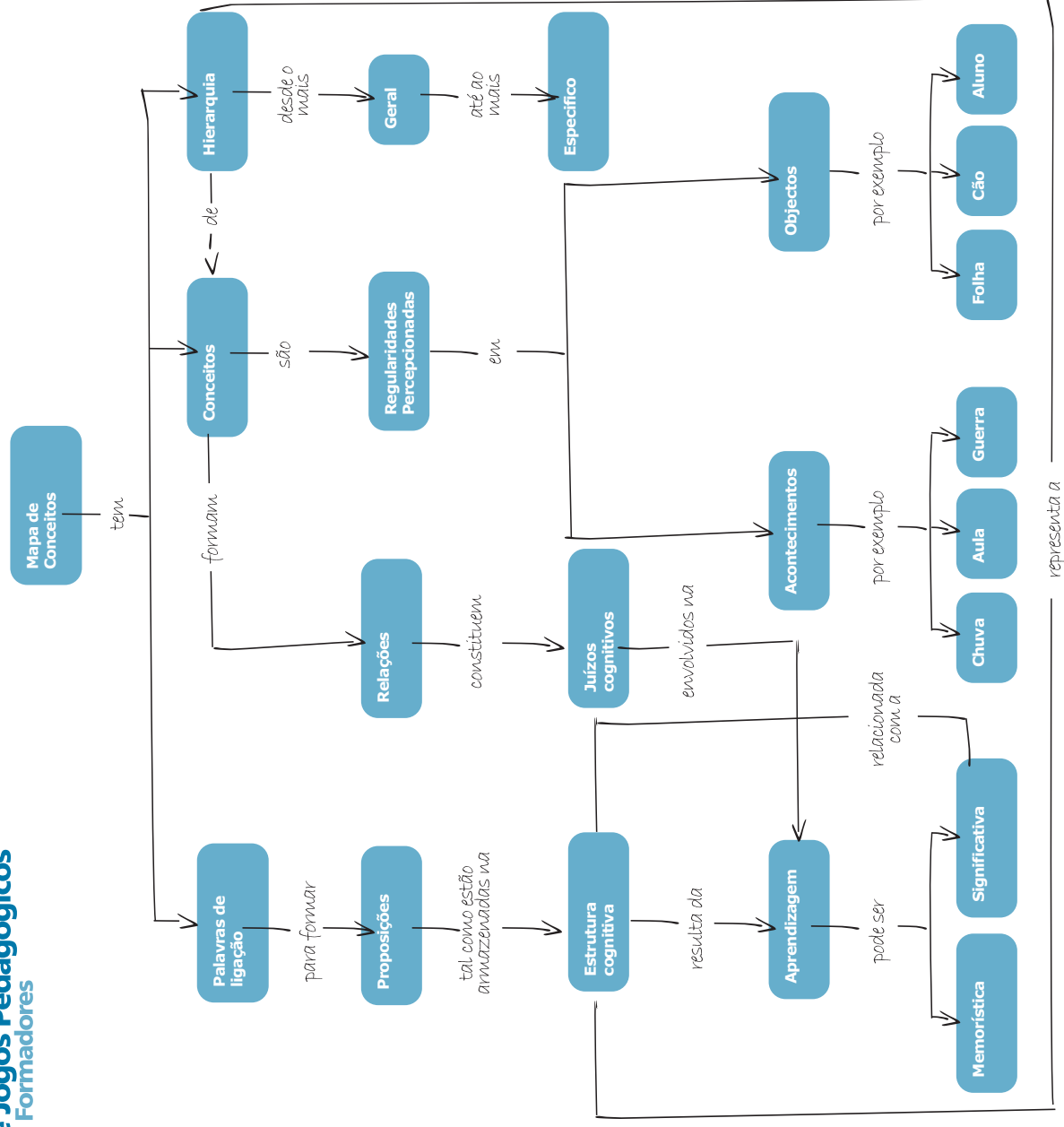
Mapas Conceptuais

- conhecimento da estrutura cognitiva
- revelação da estrutura conceptual de um conteúdo
- preparação / planificação de sessões formativas
- negociação de ideias
- avaliação (diagnóstico, formativa e sumativa)



Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos

Recurso Didático para Formadores



Aprendizagem cooperativa

Como promover

Saber formar grupos

Actividades de grupo (exemplos)

Aprendizagem cooperativa

Saber formar grupos

Aprendizagem cooperativa **Actividades de grupo (exemplos)**

Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos
Recurso Didático para Formadores

Técnicas e Jogos Pedagógicos

Modo de emprego

Técnicas e Jogos Pedagógicos

Modo de emprego

- estudo de casos**
- brainstorming**
- jogos**
- quebra-gelos**
- simulação**
- reuniões**

Aprendizagens

no início, ... docimologia (Ciência dos Exames)

Aprendizagens

Docimologia

Testes com itens objectivos

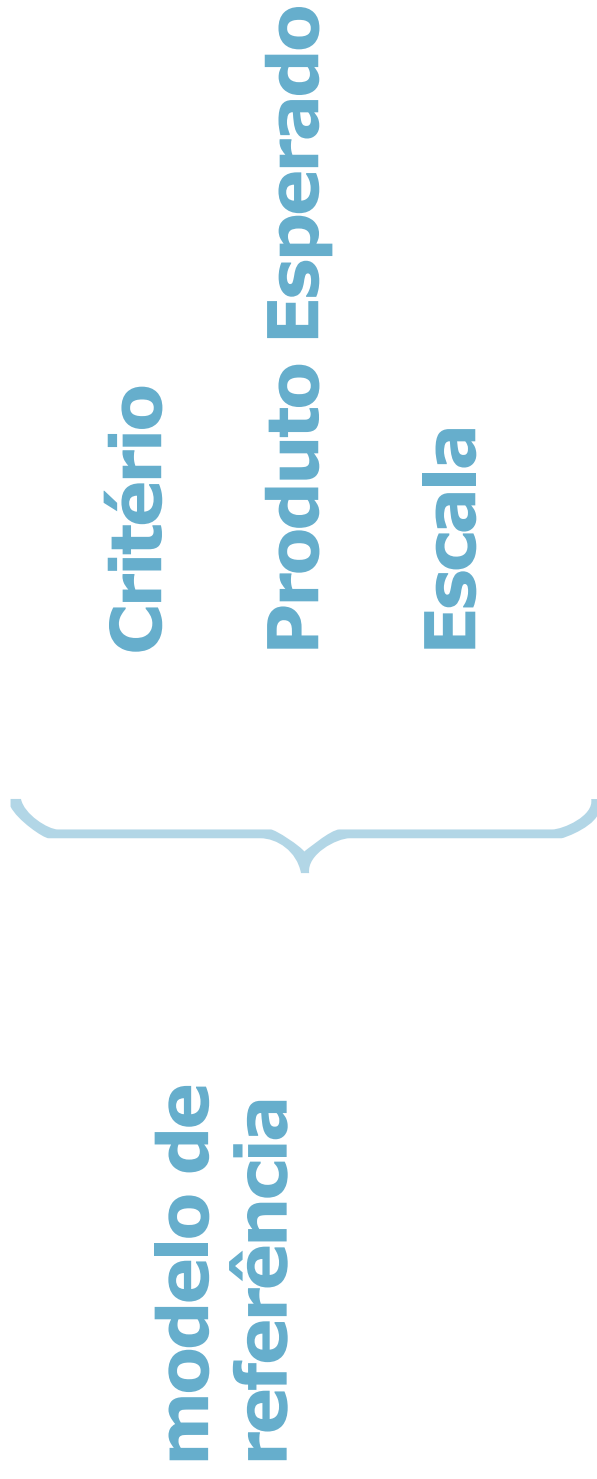
- **Resposta curta e completamento**
- **Verdadeiro e falso**
- **Associação**
- **Resposta Múltipla**

Testes com itens subjectivos

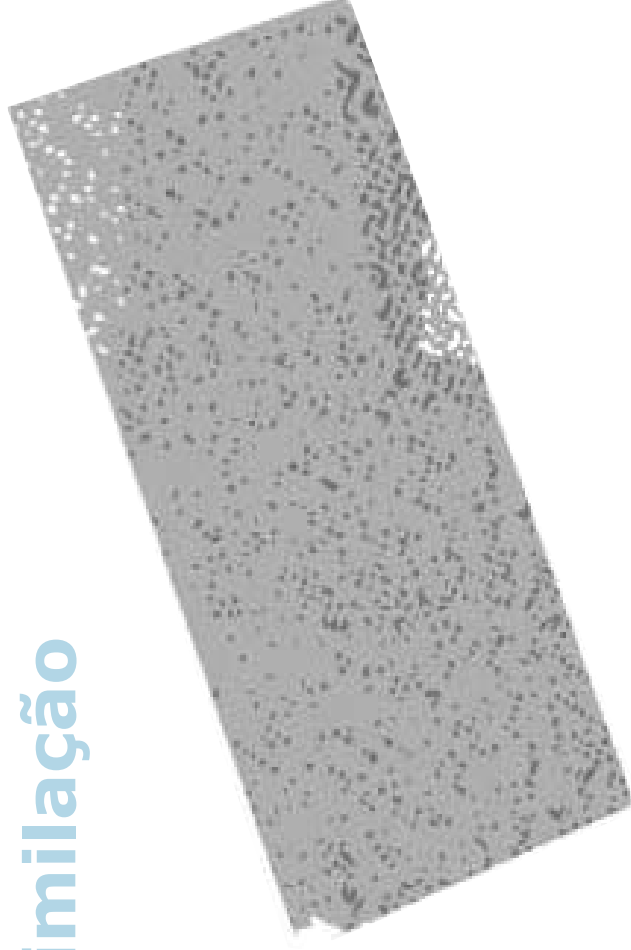
Aprendizagens só que ... surgiram divergências

- 1. Examinadores diferentes chegam a resultados diferentes.**
- 2. Examinadores diferentes não utilizam da mesma forma as escalas de notas.**
- 3. Os resultados dos examinadores não são estáveis.**

Aprendizagens **na 2ª fase, a psicologia do avaliador**



Aprendizagens Efeito de assimilação



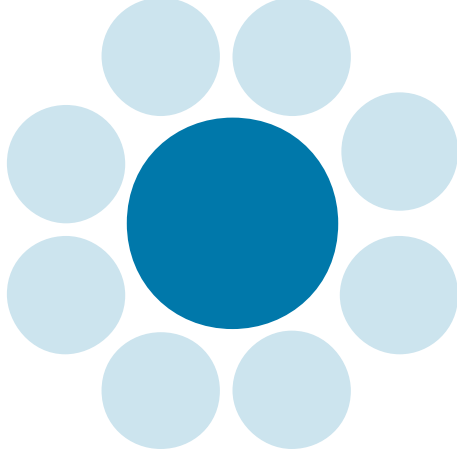
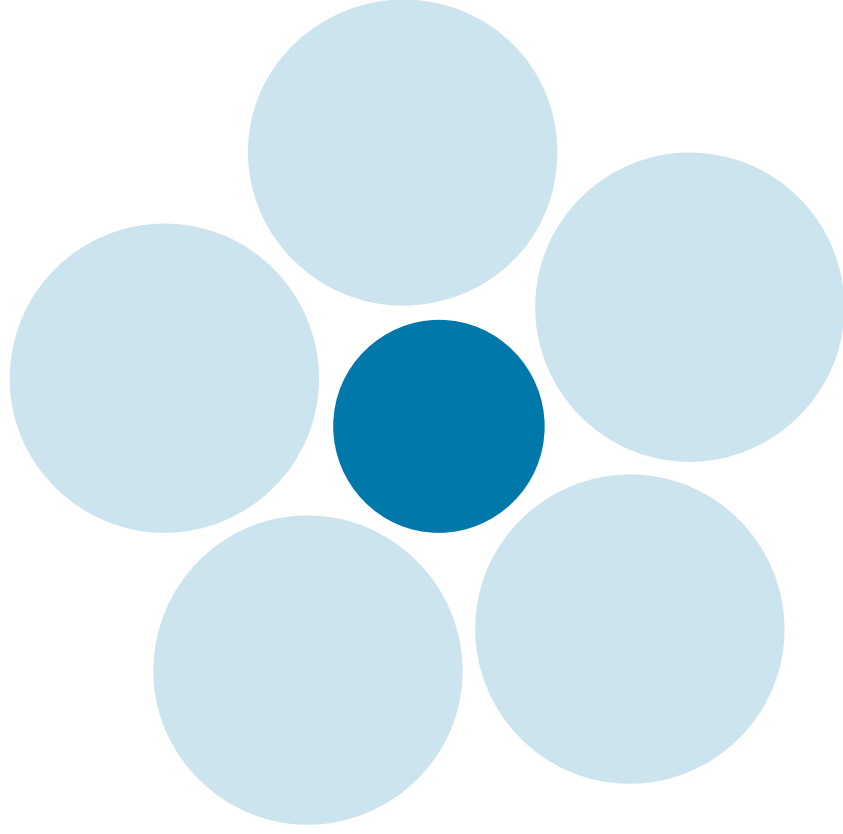
Aprendizagens

A psicologia do avaliador - EFEITOS

1. Assimilação

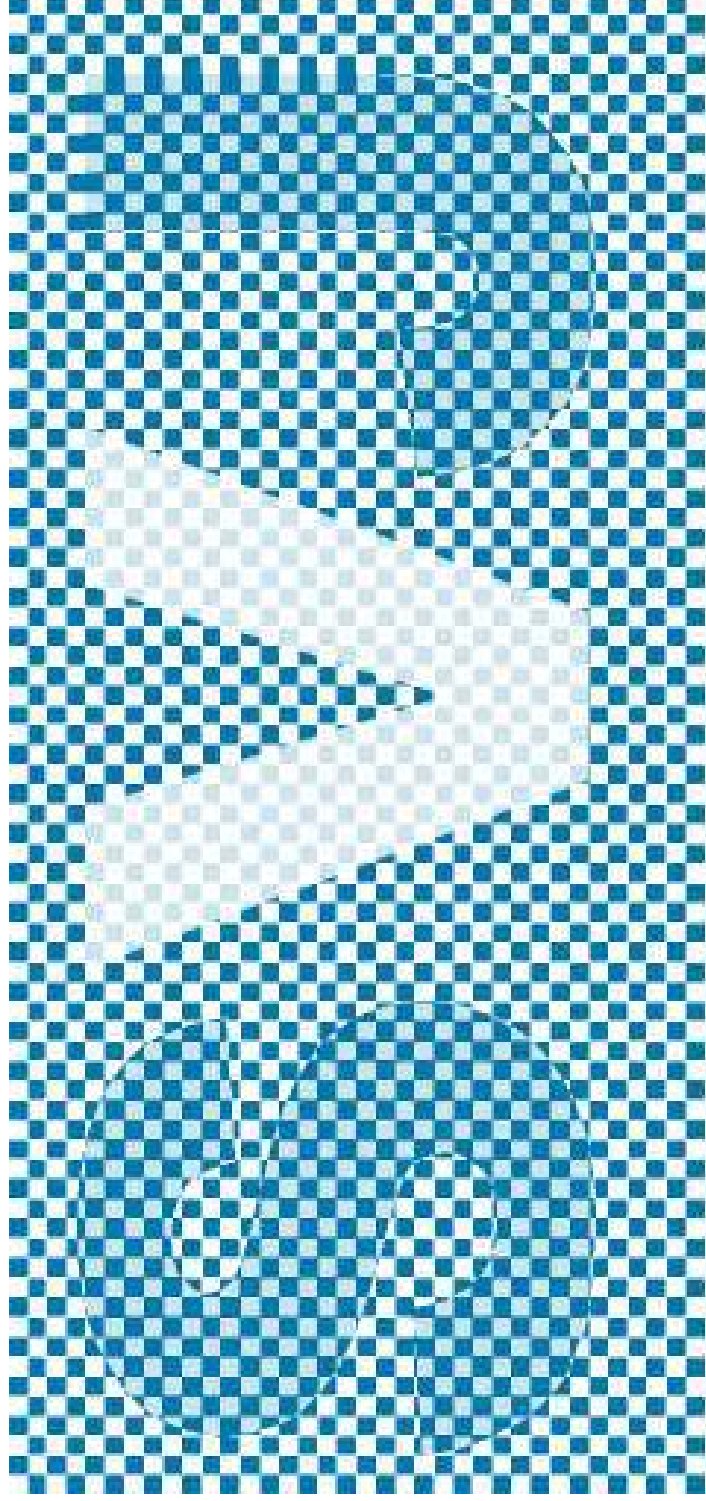
Aprendizagens

Efeito de contraste



Aprendizagens

Efeito de contraste



Aprendizagens

A psicologia do avaliador - EFEITOS

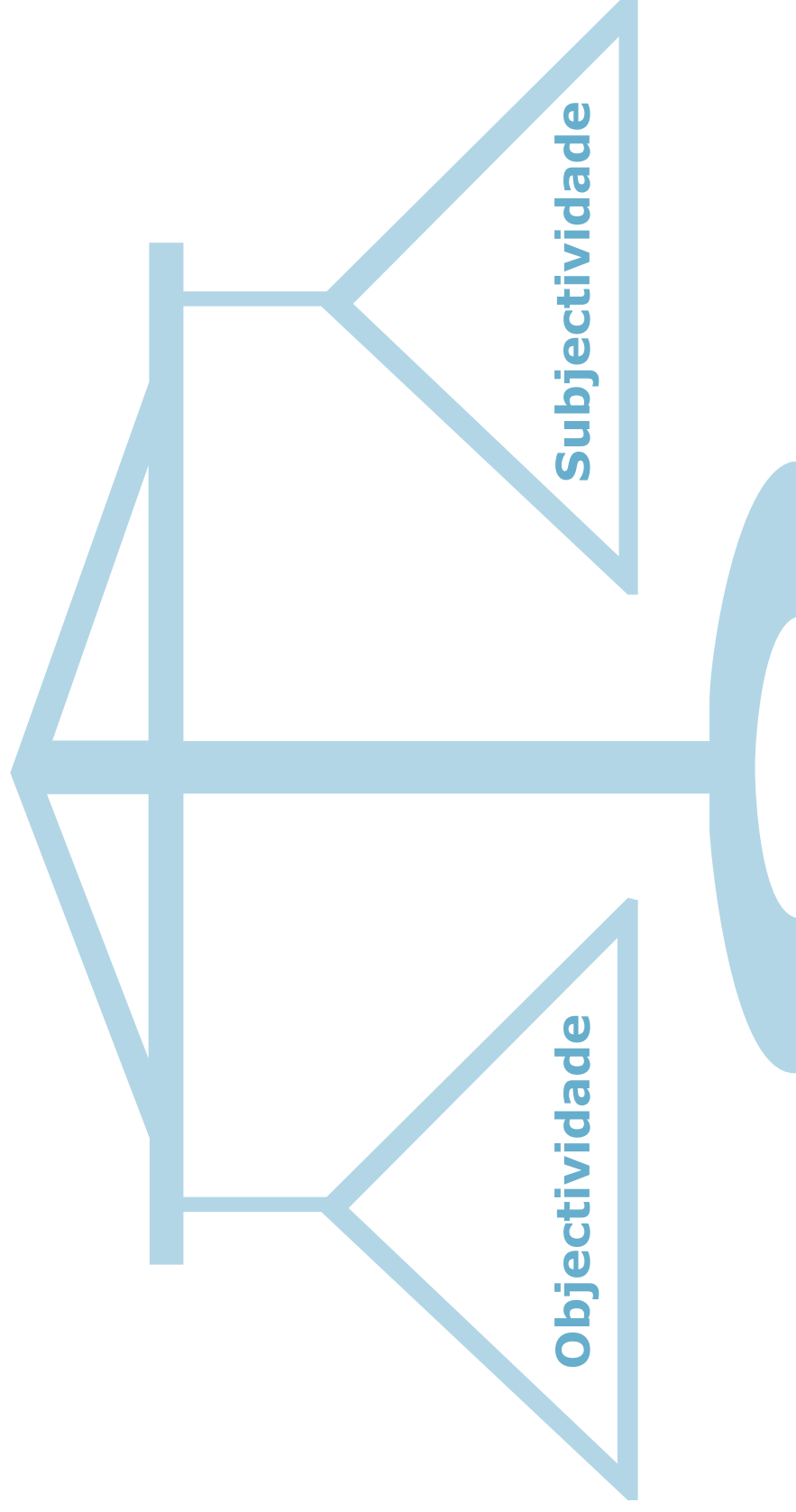
- 1. Assimilação**
- 2. Ordem e contraste**
- 3. Dinâmica na recolha de dados**

Aprendizagens

A psicologia do avaliador - EFEITOS

Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Saber se os formandos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessárias para enfrentar uma aprendizagem	Regular e proporcionar duplo feedback (formador e formando)	Fornecer um balanço de uma determinada etapa, permitir uma decisão quanto ao futuro escolar
Prognóstica início	reguladora durante	Classificadora fim

Aprendizagens



**diz-me como avalias,
dir-te-ei como formas.**

Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos

Recurso Didáctico para Formadores

