

Equipa Internacional dos Países Participantes
ALEMANHA, DINAMARCA, GRÉCIA, IRLANDA E PORTUGAL

O PROFESSOR APRENDIZ

– CRIAR O FUTURO –

Equipa Internacional dos Países Participantes
ALEMANHA, DINAMARCA, GRÉCIA, IRLANDA E PORTUGAL

O PROFESSOR APRENDIZ

– CRIAR O FUTURO –

Programa Europeu PETRA II, ACÇÃO II
Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário

MAIO, 1995

Título original: THE LEARNING TEACHER – Creating the Future – Versão original © 1995, members of the transnational team who coordinated the original version.

Título em português: O PROFESSOR APRENDIZ – Criar o Futuro
Tradução portuguesa © 1995, DES – Departamento do Ensino Secundário

Adaptação da versão original: Elvira Leite e Luísa Orvalho

Capa e Ilustração: Elvira Leite

A publicação deste livro/guia foi financiada pelo *Programa Europeu PETRA II, Acção II*.

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não reflectem necessariamente as opiniões e orientações do DES ou do Ministério da Educação.

ISBN: 972-9386-39-0

Depósito Legal: 91748/95

Fotografias: Arquivo do Projecto PETRA

Impressão e Acabamentos: Rainho & Neves, Ld^o/Santa Maria da Feira

1ª EDIÇÃO: 1995 – 1000 EXEMPLARES

Membros da Equipa Transnacional que coordenaram a versão original em inglês

Mona Engberg • Luísa Orvalho • Wolfgang Kayser • Vivi Vassala

Joe Langan • Annette Faerch • Elvira Leite • Ulrich Engelbertz

Pavlos Kokkinakis • Pat Ryan • Jens Pehrsson • Paula Abreu • Peter Kaul

Jim Brick • Kirsteen Henriksen • Lídia Amaral • Tim Christensen

Dietrich Nitschke • Finn Rasmussen • Tim Daly



Membros da Equipa Transnacional de Coordenação dos Projectos Nacionais PETRA

Alemanha-D₅₈: Wolfgang Kayser

Dinamarca-DK₂₈: Jens Pehrsson • Mona Engberg

Grécia-GR₃₆: Vivi Vassala

Irlanda-IRL₃₀: Joe Langan • Pat Ryan

Portugal-P₃₃: Elvira Leite • Luísa Orvalho

Índice

PREFÁCIO	7
AGRADECIMENTOS	15
CAPÍTULO 1	
Mudar, Eu, Porquê?	
A Experiência da Mudança	17
CAPÍTULO 2	
O Professor num Mundo em Mudança	27
CAPÍTULO 3	
Como Desenvolver Competências Pessoais	35
CAPÍTULO 4	
Criar Ambientes de Aprendizagem	71
CAPÍTULO 5	
Avaliação	93
CAPÍTULO 6	
Fim?	115
POSFÁCIO	119
BIBLIOGRAFIA	121
ANEXOS	125

Prefácio

A mudança e a incerteza permanentes serão constantes credíveis no futuro que se nos depara. Esta constatação coloca-nos dificuldades na configuração da sociedade emergente, tornando-se para nós pouco clara e de difícil compreensão.

Peritos em Economia, Desenvolvimento, Mercado de Trabalho e Tecnologia estão de acordo quanto à existência de uma mudança radical relativamente ao mundo que actualmente conhecemos. Nos próximos anos, ocorrerá uma reestruturação total das actividades industriais e das economias nacionais.

As previsões em áreas tradicionalmente consideradas seguras, nos sectores económicos tradicionais, são agora extremamente incertas. A única previsão que poderemos fazer a partir do nosso conhecimento actual é a de que a percentagem de empregos qualificados continuará a aumentar, enquanto o número de empregos não qualificados diminuirá consideravelmente.

A evolução tecnológica em curso, sustentada pelo desenvolvimento das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (NTCI), é a força motriz principal desta mudança que se opera em todos os sentidos. Consequentemente, os indivíduos e todos os modos de vida serão afectados. Todas as pessoas, mesmo as que vivem em países com economias modernas avançadas, estão prestes a defrontar-se com o choque da tecnologia, «choque do futuro»¹. Esta situação inevitável, provocará tanto menos desequilíbrio quanto mais alargada for a consciência de cada cidadão para enfrentar as mudanças; sobretudo, quanto maior for a preparação para intervir na construção do futuro e na criação de novas estratégias, «o futuro está aberto»². A flexibilidade e a adaptabilidade passam a ser relevantes na ausência de referências estáveis.

¹ Alvin Toffler.

² Karl Popper.

O quê e como deverão os jovens aprender hoje para reagirem positivamente à mudança e estarem preparados para entrar no mercado de trabalho de amanhã?

Claramente, trata-se de tentar uma mudança profunda nos nossos hábitos e nos nossos sistemas educativos e para a qual nos encontramos de certa forma impreparados.

O interesse da sociedade civil pela educação/formação profissional aumentará proporcionalmente ao nível da exigência imposta pelo contexto global dessa mudança.

A aprendizagem de novas competências (comunicacionais, relacionais, criativas, tecnológicas, negociais, estéticas, éticas, comunitárias, de cidadania,...) pressupõe uma educação/formação de qualidade e, em que a formação pessoal/social é nuclear.

A sociedade espera que as instituições de formação, entre outras, entendam o desafio da mudança como uma oportunidade para enfrentar um novo começo. Espera-se um grande investimento na educação, a ocorrência de reformas em todas as escolas, incluindo escolas superiores e universidades, que permitam a criação e o fortalecimento de novas estruturas, de novos desenhos e desenvolvimentos curriculares assentes em projectos educativos integrais, que requeiram atitudes e valores e não apostem apenas em atingir objectivos cognitivos, capazes de responderem às novas necessidades individuais e colectivas, fornecendo e facilitando as novas bases de trabalho.

Uma evidência é a de que as reformas demasiado centralizadas não funcionam. Tornar-se-á necessário ensaiar processos e formas de auto-organização baseados na iniciativa individual e de equipas inovadoras, surgidas da própria comunidade educativa, que preservem uma identidade humanista mobilizadora da participação activa e partilhada.

As escolas, especialmente as de níveis secundário e superior, no exercício da sua autonomia, tenderão a criar e desenvolver projectos educativos próprios sustentados em iniciativas de nível local e regional, que permitam a aproximação ao mundo do trabalho, o desenvolvimento sócio-económico das regiões e a valorização e realização pessoal dos cidadãos.

Estas escolas tenderão a substituir as pedagogias discursivas pelas vivenciais, apetrechando-se de recursos diversificados e instrumentos de trabalho actualizados, desencadeando um vasto processo para o desenvolvimento de competências pessoais, factor-chave do desenvolvimento e da adaptação à evolução acelerada da sociedade.

É evidente que um dos elementos mais importantes deste processo é o professor. Essa importância resultará da sua capacidade imaginativa e da actuação estratégica para intervir neste processo.

É por esta razão que nos dirigimos especialmente a si, professor/formador, convictos de que só poderá atingir o novo profissionalismo se ao mesmo tempo for professor e aprendiz.

Se a responsabilidade pela mudança pertence a todos, deveremos então começar por nós próprios, rejeitando a tendência de virar costas ao desconhecido, ao novo, ao surpreendente, ao diferente, ao radicalmente diferente. Acredite que cada professor/formador é um potencial sem fronteiras.

No âmbito do Programa PETRA II, Acção II, e após uma primeira fase de contacto³ para detectar sensibilidades e interesses, para negociar e escolher entre propostas diversificadas, representantes de cinco países europeus de instituições congéneres constituíram uma parceria transnacional para conceber um projecto comum, que durou cerca de 3 anos.

Esta rede de parceria de formação teve início em 1 de Maio de 1992 e terminou a 31 de Abril de 1995 e estabeleceu-se entre a Alemanha-D₅₈, a Dinamarca-DK₂₈, a Grécia-Gr₃₆, a Irlanda-IRL₃₀ e Portugal-P₃₃ ao nível das instituições:

D₅₈ – Studienseminar für das Lehramt an Beruflichen Schulen in Kassel und Fulda.

DK₂₈ – Ministry of Education, Køge Business College and Køge Technical College.

³ Esta fase teve a duração de um ano (1992/1993).

GR₃₆ – Local Union of Municipalities and Communities of Kefalonia and Ithaka (L.U.M.C.K.I.).

IRL₃₀ – City of Galway and County Mayo Vocational Educational Committees.

P₃₃ – Departamento do Ensino Secundário (DES), Ministério da Educação⁴.

O programa PETRA II propunha a reflexão sobre o desenvolvimento de uma formação profissional inicial reconhecida, que facilitasse a mobilidade de formadores e formandos. A Acção II pretendia estabelecer redes europeias de parcerias de formação conjunta de formadores, implementação de módulos de formação e desenvolver projectos de iniciativas jovens.

No início do projecto, éramos um conjunto de pessoas oriundas de instituições diferentes, com sistemas educativos diversificados. Depois, formámos uma equipa de trabalho coesa, onde cada um se disponibilizou para a realização do projecto, inicialmente designado «Personal Skills and Competencies in Vocational Education and Training – to meet the future challenges», para responder a um problema comum: «Quais são as competências pessoais que é preciso desenvolver na educação e formação tecnológica, artística e profissional para facilitar a formação para a mudança? Como desenvolvê-las? Com que suportes, ferramentas e estratégias? Como criar os ambientes facilitadores?

No decurso de nove encontros, realizados alternadamente nos respectivos países, a equipa distribuiu tarefas, estudou estratégias de acção, desenvolveu actividades, testou métodos, discutiu divergências, trabalhou com a ideia comum – a de em equipa produzir efeitos sinérgicos, de acordo com necessidades, interesses e disponibilidades nacionais, para atingir os objectivos traçados em conjunto.

Numa análise retrospectiva poderemos caracterizar a equipa e o trabalho desenvolvido, através das seguintes vertentes:

- Identificação de um problema comum – mesmo depois de cada país ter manifestado intenções diferentes.

⁴ O Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional (GETAP) foi integrado no DES, com a reestruturação de Abril de 1993, de acordo com o Dec-Lei n.º 133/93 de 26 de Abril que aprova a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação (ME).

- Aposta no trabalho interactivo – mesmo quando surgiam divergências, ninguém abdicava de encontrar unidade na diversidade.
- Obtenção de consensos – procura da nervura central que nos unia. As exigências, expectativas e opiniões conflituosas, depois de trabalhadas, transformavam-se em soluções aceitáveis, com convicção, por todos os membros da equipa – Método Sinérgico da Tomada de Decisão.
- Autonomia – cada subgrupo PETRA sentiu-se livre na defesa dos interesses a nível nacional.
- Flexibilidade – ninguém sentiu o ânimo limitado ou paralisado por decisões anteriores; reformulava-se sempre que se sentia necessidade disso ou como resultado da introdução de novos factores.
- Saber lidar com conflitos – as perturbações ou conflitos foram encaradas e trabalhadas de uma forma criativa, alegre e construtiva, evitando menosprezar qualquer pessoa.
- Desenvolvimento pessoal – cada membro da equipa sentiu e conseguiu desenvolver as suas próprias competências pessoais/relacionais: maior tolerância, coragem, autoconfiança, auto-estima, empatia, iniciativa, saber ouvir os outros, entreajuda, responsabilidade intelectual, etc.

Todo o percurso se desenrolou em dois espaços de acção/reflexão:



Espaço internacional – reuniões de trabalho da Equipa Transnacional de Coordenação (que entretanto foi introduzindo novos participantes), realizadas alternadamente nos diferentes países.

Aí se discutiam propostas e estratégias de acção, traçavam-se objectivos gerais, planificava-se, reformulava-se, apresentavam-se e discutiam-se documentos com os resultados elaborados em cada um dos países, tomavam-se decisões...



Nas pausas do trabalho o convívio estabelecia-se, assim como os contactos com a vida local dos países de acolhimento.

A comunicação interpaises, para além dos encontros presenciais, foi feita através de carta, fax e telefone.



Espaço nacional – reuniões de trabalho da Equipa Nacional que alargava a reflexão a alunos, professores, directores, sindicalistas, empresários, especialistas de Educação, Ciência, Tecnologia, Economia, Sociologia e outros, a técnicos do respectivo Ministério da Educação, para recolher pareceres, introduzir novos dados, contextualizar e prospectivar actividades complementares. Planificava-se e realizavam-se acções de formação com professores e alunos, para testar métodos e simultaneamente alargar o campo de cumplicidade.



Procurámos com a nossa acção e empenhamento, em trabalho de equipa, atingir os objectivos que nos propusemos:



- Definir as competências do professor/formador e do aluno/formando do futuro;
- Traçar estratégias e construir propostas de ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento dessas competências;
- Conceber uma publicação para a divulgação do trabalho realizado pela equipa.



O processo foi muito enriquecedor para todos os que no projecto participaram. Um dos seus pro-



mentos surge com esta publicação que pretende ser um livro/guia de auxílio ao professor que já sentiu a necessidade da mudança.

Sem dúvida que há muitos livros que tecem importantes considerações, de forma aprofundada, sobre os tópicos que aqui debatemos. Mas este livro/guia resulta das convicções e competências individuais dos seus autores, trabalhadas e construídas em equipa, que foram crescendo durante os últimos três anos. É uma produção vivida e como tal será uma experiência altamente aconselhável.

Este livro/guia editado em língua portuguesa é uma tradução adaptada e enriquecida da publicação original, produzida em parceria, e editada em língua inglesa.

Agradecimentos

A Equipa Nacional que coordenou este Projecto em Portugal agradece a todos os que colaboraram, com pareceres, informações e opiniões, e aos que possibilitaram a realização de *workshops* para testar estratégias facilitadoras do desenvolvimento da Competência Transversal, «Espírito de Equipa na Educação», e para a «Identificação de barreiras ao desenvolvimento dessa competência e de propostas de estratégias de superação», a representantes e técnicos do ME, GETAP, DES, às escolas – alunos, professores, directores e directoras pedagógicas das Escolas Profissionais – e a especialistas da sociedade civil, nomeadamente:

- Celeste Marçal, técnica do GETAP e do DES, que mais directamente colaborou na organização de Seminários e *Workshops*;

Escolas

Escola Profissional da Região do Alentejo – Évora;

Escola Empresarial do Oeste – Caldas da Rainha;

Escola Profissional de Tecnologia Psicossocial do Porto;

Escola Profissional de Arqueologia – Marco de Canaveses;

Escola Profissional de Vitivinicultura António do Lago Cerqueira – Amarante;

Escola Profissional de Música de Viana do Castelo;

Professores

Anabela Afonso

António Lula

Elsa Correia

José Carlos Almeida

Directoras pedagógicas

- Lídia Amaral e Paula Abreu, que incansavelmente participaram em todos os momentos do processo;

Especialistas

José Madureira Pinto – Faculdade de Economia;

Mariano Gago – Instituto de Prospectiva;

Maria João Rodrigues – ISCTE/DINAMIA;

Margarida Marques – PETRA/IFAPLAN;

Augusto Santos Silva – Faculdade de Economia;

Joaquim Vieira – Faculdade de Arquitectura;

José Maria Cabral Ferreira – CCRN;

Manuel Augusto Braga Lino – AIP (Associação Industrial Portuense);

- José Matias Alves e Duarte Costa Pereira, que fizeram uma leitura crítica ao primeiro *draft* do conteúdo do livro;
- ao Programa Europeu PETRA, ao Bureau PETRA JEUNESSE e à Unidade de Coordenação PETRA Portuguesa, que deram o suporte financeiro e facilitaram a realização deste projecto;
- e, por fim, Equipa Internacional que em acção-reflexão e espírito de equipa deu corpo ao empreendimento.

Agradecemos também a:

– Magdalena Gorell Guimaraens – tradutora

– Maria do Céu Cardoso – processamento de texto.

Capítulo I

MUDAR, EU, PORQUÊ? A EXPERIÊNCIA DA MUDANÇA



*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem, se algum houver, as saudades.
O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro e doce canto.
E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
Que não se muda já como soía.*

Luís de Camões, século XVI

Bem-vindos ao mundo real! Que confusão! A mudança dá-se tão rapidamente que no momento em que pensamos que percebemos o que se está a passar acontece algo que altera completamente o nosso ponto de vista. A inovação de ontem é a mó do moinho de hoje; a mais recente maravilha tecnológica será lançada ao lixo na próxima semana.

O percurso da mudança, tal como se vai processando actualmente, é complexo e confuso. Iremos no entanto apresentar alguns motivos para escolher a via da mudança e da renovação para Criar o Futuro. Poderá concordar ou discordar com alguns ou todos os motivos apresentados. A escolha é sua!

A SOCIEDADE MUDA!

Quando em 1947 se introduziu um *chip* na superfície de uma placa de silício, criou-se a base tecnológica de uma nova sociedade, tal como há mais de duzentos anos a máquina a vapor anunciava a chegada da sociedade industrial. Todas as formas de informação podem agora ser virtualmente convertidas em linguagem digital, armazenadas e processadas nos computadores e transmitidas através das redes transeuropeias de telecomunicações. As auto-estradas da informação atravessam o globo independentemente das fronteiras nacionais, políticas ou culturais. Passam por todas as casas, escolas, escritórios e fábricas, carregando e descarregando os seus produtos de conhecimento.

O novo tipo de sociedade que está a emergir será muito diferente, em quase todos os aspectos, da sociedade industrial que conhecemos. A diferença mais óbvia será a forma como a mudança ocorre e como os indivíduos e as organizações se relacionam com ela.

Ao longo dos 250 anos da sociedade industrial o ritmo de evolução foi crescendo gradualmente, desde uma época em que a mudança se dava muito lentamente, de geração em geração, presenciada pelos indivíduos que aparentemente não participavam nela, até ao presente, em que a mudança e as inovações técnicas vão ocorrendo a um ritmo alucinante, deixando no seu rasto muitas instituições da sociedade à deriva.

Neste contexto, as escolas não são excepção. Numa sociedade do conhecimento global, da informação, dos universos multimédia, da Internet, do ciberespaço, a inovação dos processos e a criatividade na utilização dos recursos disponíveis são importantes; necessitamos de explorar todas as vias para desenvolver a inteligência potencial das pessoas e inventar formas mais holísticas de aprendizagem.

A INDÚSTRIA MUDA!

No modelo tipo fábrica de produção em massa, da sociedade industrial, os produtos mantinham-se quase imutáveis ao longo de muito tempo. Nesse processo de produção, o trabalhador podia passar toda a vida na mesma posição executando a mesma tarefa e recorrendo às mesmas qualificações e capacidades para a obtenção do mesmo produto. A uniformidade dos produtos obtidos em linhas de montagem exigia qualificações específicas aplicadas num ambiente altamente estruturado e disciplinado – organização da pirâmide tayloriana. A mudança era normalmente encarada como uma aberração que se devia evitar a todo o custo. A reconversão de recursos humanos era encarada como um custo a suportar com relutância e a reduzir sempre que possível. Mas, actualmente, a produção em massa, os mercados em grande escala, a continuidade e estabilidade do produto e a aplicabilidade do princípio científico de Henry Ford para as linhas de montagem vão-se tornando cada vez mais desactualizados nas economias desenvolvidas.

Com o desenvolvimento de novas tecnologias e dos sistemas flexíveis de produção, estão a surgir novas formas de organização do trabalho, de produção, de criação e distribuição de produtos. As mudanças organizacionais ao nível institucional vão substituindo as tradicionais pirâmides taylorianas por organizações aprendentes (*learning organizations*).

A percentagem de pessoas a trabalhar nos sectores da agricultura e da indústria está a declinar, aumentando simultaneamente o número de pessoas a trabalhar nos serviços – terciarização do tecido produtivo.

Actualmente há cada vez mais pessoas a trabalhar em profissões em que a informação é a única matéria-prima e o único produto. À medida que o conhecimento se for tornando o capital de uma economia desenvolvida, o centro de gravidade vai-se virando para o trabalhador do conhecimento. O professor, como criador de ambientes de aprendizagem nos quais se produzem os novos conhecimentos, será portanto o trabalhador do conhecimento por excelência.



O TRABALHO MUDA!

Fruto das inovações tecnológicas e do crescente conteúdo de conhecimento que elas exigem, os produtos estão a mudar a um ritmo cada vez maior. À medida que se vão inventando novos produtos tecnológicos e os velhos produtos vão desaparecendo do mercado, os conhecimentos, as competências e os empregos encontram-se num estado de mudança caótica constante. Os novos produ-

tos fazem aparecer novas profissões, exigindo novas competências, mas apelando também para uma simbiose complexa de aprendizagens novas e antigas.

Este ciclo constante de criação e destruição de empregos está cada vez mais a marcar a vida do trabalho.

No futuro, as pessoas irão passar por períodos da sua vida laboral em actividades diferentes, pelo que terão que permanentemente actualizar a educação/formação, de forma a ficarem aptas a desempenhar diferentes papéis e a assumir novas funções exigidas pelas oportunidades de trabalho que forem surgindo. No futuro as pessoas terão que se adaptar ao modelo de vida em que o tempo de formação alterna com os tempos de produção e de lazer.

Tradicionalmente, partia-se do princípio que aquilo que se tinha aprendido na escola assegurava uma qualificação para toda a vida. Muitas escolas ainda se baseiam neste princípio. Mas, na realidade, nenhuma bagagem inicial assegura, hoje em dia, essa qualificação, porque muito daquilo que se aprendeu tornar-se-á obsoleto no posto de trabalho dentro de um espaço e tempo relativamente curtos, e portanto terá que ser alargado ou totalmente reaprendido. As organizações, as instituições, a sociedade em geral devem criar estratégias adequadas para uma formação permanente que melhore continuamente as competências dos seus trabalhadores, por forma a serem competitivas e inovadoras. Esta aprendizagem não se aplicará apenas a competências «profissionais», mas ainda mais acentuadamente às *qualidades pessoais* essenciais relacionadas com *criatividade, comunicação, trabalho em equipas, iniciativas e solidariedade*.

O «mesmo trabalho para toda a vida» está a dar lugar ao trabalho flexível e precário. As mudanças de carreira são já algo de normal e para muitas pessoas é um objectivo desejável. A maioria dos empregos criados em economias desenvolvidas desde 1985 têm sido sobretudo do tipo *part-time*, mais do que em *full-time*.

O AMBIENTE MUDA!

A constatação dos danos causados na camada de ozono existente à volta da terra, a formação de poluentes no ar, na água, na terra e nas cadeias alimentares e a ameaça da extinção de muitas formas de vida vegetal e animal estão a produzir, a nível internacional, um alarme crescente. A crise ambiental foi causada por uma complexa interacção de vários factores. Os investigadores estão de acordo em que esta crise é internacional e multidimensional. Não se trata apenas de uma crise da população, da economia e do modelo de desenvolvimento, mas também de uma crise da própria civilização. Para fazer face a esta crise não precisamos apenas de soluções tecnológicas e jurídicas, mas antes de uma nova definição da relação entre a humanidade e o ambiente.

O ESTILO DE VIDA MUDA!



No futuro, o emprego, em vez de ser o centro dominante da vida, passará a ser apenas uma parte, alternando em diferentes fases do percurso de vida com outros tempos de investimento, formação e lazer. Isto irá alterar a nossa opinião sobre formação, trabalho/lazer, e quebrará a divisão rígida existente na sociedade industrial entre o emprego fixo remunerado e as restantes ocupações da vida de cada indivíduo. A sequencialidade dos tempos de formação, trabalho, lazer, darão lugar a proporções variáveis destes três tempos.

O que é um facto é que o nosso trabalho no futuro terá que ser inventado e não herdado e a qualidade do nosso estilo de vida dependerá da nossa capacidade criativa.

A INTERACÇÃO PESSOAL MUDA!

As organizações, e em particular as escolas e as empresas, necessitam de avaliar se o seu sistema de comunicação apoia ou suprime a energia inovadora e se a comunicação é utilizada para reforçar o conservadorismo ou, pelo contrário, para apoiar a inovação. Numa sociedade inovadora, a comunicação deve encorajar as pessoas a apoiarem-se mutuamente nos seus esforços para serem criativas e a tomarem consciência de que a riqueza de todos está ligada à realização pessoal de cada um.

A aceitação da diferença, da capacidade de ouvir e apoiar os outros permitir-nos-á integrar, na produção da equipa, a criatividade de cada um dos seus membros.

Cada vez se nota uma maior preocupação pelo desenvolvimento de acções e estratégias pedagógicas diferenciadas que auxiliem os alunos a tornarem-se mais competentes em comunicação interpessoal e em criatividade.

A CRIATIVIDADE MUDA!

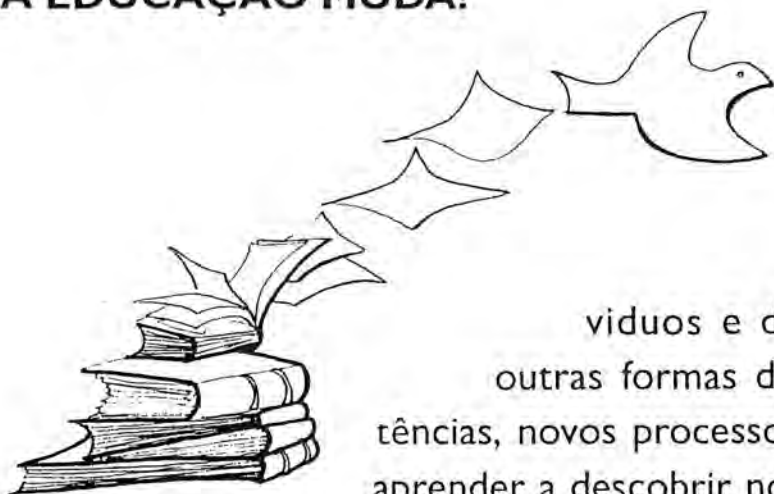
Muitas vezes nas nossas escolas, quando se dá alguma importância à criatividade, esta é normalmente encarada como uma expressão artística. A capacidade dos indivíduos ou grupos para inventar novas respostas para os problemas, novos produtos ou serviços que possam criar emprego, não é vista como criatividade. É essencial que essa noção de criatividade mude. A nossa riqueza futura estará intimamente ligada à nossa capacidade de trabalhar em equipa, integrada em organizações, no processo criativo de inventar e vender novos produtos e serviços. Este processo deveria ser considerado como o núcleo central da sociedade. A criatividade necessita de se tornar a força motriz da nossa cultura e de não ser encarada como

uma aberração ou actividade marginal – apostar na riqueza do sujeito activo do desenvolvimento que é a pessoa humana.

Um dos aspectos centrais da criatividade é a capacidade de procurar novas percepções e produzir novas ideias. A natureza do processo humano de percepção e pensamento é tal que não nos apercebemos directamente da realidade, mas filtramo-la através das premissas que nos são transmitidas pela nossa educação e cultura. Tal facto requer que cada pessoa «saia» das suas formas convencionais de ver o mundo.

O desenvolvimento dessa tomada de consciência nem sempre é fácil, pois tendemos a equacionar a nossa percepção do «eu» com as premissas herdadas, considerando-as como uma parte central da nossa identidade.

A EDUCAÇÃO MUDA!



Numa sociedade em plena mudança a aprendizagem será a actividade principal dos indivíduos e das organizações. Aprender

outras formas de desenvolver novas competências, novos processos para criar novos produtos, aprender a descobrir novas necessidades, aprender a equacionar novos problemas e a procurar novas respostas, investindo continuamente na formação dos membros da organização – será um imperativo.

Uma organização aprendente (learning organization) está atenta ao que se passa dentro e fora dela, ouve todos os seus colaboradores internos e externos e acompanha a evolução da sociedade.

Nesta organização é eliminado o medo de tomar iniciativas e de come-

ter erros. Nela existe um ambiente de confiança e de respeito entre todos os membros da organização.

Nas escolas tradicionais incentivam-se métodos de trabalho e tarefas individuais e estanques. Estes métodos serviam bem as organizações com uma estrutura organizativa em pirâmide tayloriana, típica da sociedade industrial, em que as pessoas se encaixavam em cargos claramente definidos e em culturas organizacionais hierárquicas e sectorizadas.

Hoje, nas escolas inovadoras desenvolvem-se métodos e estruturas pedagógicas que incidem no trabalho em equipa como a unidade básica de aprendizagem, reflectindo a necessidade de preparar os alunos para uma vida futura de trabalho em que a equipa será a estrutura organizacional básica e a capacidade de trabalhar em equipa uma competência matricial relevante.

É urgente e necessária uma profunda viragem no processo de ensino/aprendizagem. Isto significa, efectivamente, que o papel das escolas tem que mudar. As escolas precisam de desenvolver nos alunos a tomada de consciência da mudança que se está a operar no mundo do trabalho e de que nenhuma bagagem inicial é para toda a vida; precisam ajudar os alunos a aprender a aprender, inculcando-lhes o desejo de uma formação permanente, desenvolvendo neles o espírito empreendedor e a capacidade de procurar a informação, assim como a motivação para o desenvolvimento de competências pessoais/relacionais de eficácia alargada.

O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM TEM QUE MUDAR!

O papel da escola tem que deixar de ser o de um local cujo objectivo é apenas preparar os jovens para a o mercado de trabalho, para se tornar num verdadeiro centro de aprendizagem, para a vida activa e para todos. No dealbar do século XXI, as escolas deverão estar activamente envolvi-

das na criação de novos ambientes de aprendizagem para grupos de pessoas de todas as idades, da comunidade envolvente, tornando-se centros de renovação permanente. A sobrevivência das escolas dependerá da sua capacidade em se tornarem o coração da comunidade aprendiz e da flexibilidade conseguida para proporcionar a todos entradas e saídas que se adaptem às alterações dos tempos de formação e de produção. Cada indivíduo deve em diferentes momentos da sua existência ser aprendiz e educador.



Os professores como agentes culturais da mudança estão no centro da comunidade aprendiz e no centro do processo de criação do futuro. O papel do professor consistirá em ajudar, conduzir, dar o exemplo, incentivar, facilitar e integrar aprendizagens assistidas e autónomas, decorrentes de uma avaliação pessoal de necessidades, com recurso à diversidade de meios de acesso à informação e ao conhecimento.

Capítulo 2

O PROFESSOR NUM MUNDO EM MUDANÇA

Alegra-nos saber que ainda está connosco. Vamos agora passar à parte difícil. Se estiver de acordo com alguns ou todos os pontos de vista do Capítulo 1, deverá colocar a si próprio algumas questões. E a mais difícil é: «Que tipo de professor necessito de vir a ser para desempenhar um papel global na nova sociedade emergente?».

Alegra-nos saber que fez essa pergunta.

Há um antigo provérbio chinês que diz assim: «Esperamos que viva em tempos interessantes!»¹

Ora, o mundo actual independentemente das rápidas mutações é certamente o mais «interessante» da história humana. As outras gerações pensavam que se podiam dar ao luxo de preparar os seus filhos para viver numa sociedade semelhante à sua. A nossa é a primeira geração a ter atingido a sabedoria socrática de não conhecer o mundo em que os nossos filhos irão viver. O futuro deixou de ser uma projecção linear do passado; no entanto, os desafios trazem consigo oportunidades que não são menores para os que são responsáveis pela educação das gerações seguintes.

¹ GREIG, S., PIKE & SELBY, D. (1987). *Earthrights. Education as if the planner really mattered*. London. W. W. F. & Kogan Page, p. 22.

Muitas das mudanças drásticas que agora ocorrem na sociedade e que anteriormente descrevemos têm implicações profundas para os professores e para as escolas.

Podemos observar que, sendo a aprendizagem a principal actividade dos indivíduos e das organizações, numa sociedade baseada no conhecimento, a função principal dos professores e das escolas será a de criarem ambientes de aprendizagem eficazes. A cultura herdada pelas escolas da era industrial, e que prevalece na educação há 250 anos, não facilita o desenvolvimento desses ambientes de aprendizagem. A grande maioria dos professores do actual sistema educativo formou as suas imagens de aprendizagem em escolas do modelo tipo fábrica, existentes na sociedade industrial. No entanto, serão responsáveis por facilitarem a transformação da educação, tornando a experiência da escola relevante para a sociedade do conhecimento.

Na sociedade industrial, a escola oferecia-nos os conhecimentos necessários para a vida inteira, e a nossa tarefa consistia em aprender e aplicar fielmente esses conhecimentos; neste contexto, o papel do professor era muito claro; o professor possuía a informação, que transmitia ao aluno, através dos meios que tinha à sua disposição.

Os alunos que conseguiam reproduzir e repetir essa informação eram considerados bem sucedidos; os que não conseguiam eram tidos como uns falhados. Era tudo tão simples!

Agora tudo mudou; mudou radicalmente!

O PROFESSOR COMO INOVADOR

Não é possível apresentar uma descrição «acabada» do novo papel do professor ou enumerar exaustivamente todas as novas competências e qualidades-chave que serão necessárias no decurso da sua vida de trabalho

(actividade de produção)². A mudança contínua exigirá uma actualização constante dessa lista. Mas é possível afirmar que é necessário desenvolver uma tomada de consciência muito nítida quanto às qualidades matriciais que deverão possuir para embarcarem no processo da autodescoberta e reinvenção exigida por uma significativa mudança de funções. No próximo capítulo iremos descrever a forma como podem aprender a desenvolver as competências e as qualidades para serem criadores da nova aprendizagem, afastando-se do papel de reprodutores do passado.



A existência de uma vasta gama de materiais de aprendizagem, potenciados pelo admirável mundo novo da interactividade e do multimédia, faz com que muitos dos antigos métodos de ensino/aprendizagem se tornem desnecessários ou mesmo obsoletos. Como os alunos têm acesso, desde muito jovens, à televisão, ao vídeo, aos computadores, aos sistemas multimédia e actualmente à Internet, esperam, na escola, obter informações de qualidade muito elevada. O processo educativo deverá ser concebido de modo a maximizar a responsabilização dos alunos pela sua aprendizagem e o objectivo prioritário da escola deverá ser o de promover a qualidade-chave da autoformação, da adaptabilidade e da flexibilidade.

A sua capacidade de acesso, recolha, manipulação e contextualização da informação deverá ser desenvolvida o mais cedo possível durante a fase

² National Institute of Adult Continuing Education (1994). *Understanding Competence. A Development Paper*, pgs. 1-16, Leicester. Inglaterra.

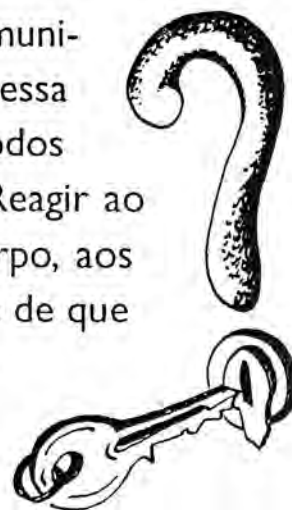
escolar. O aumento do volume de informações vai permitindo ao aluno o seu desenvolvimento cognitivo.

O papel dos professores deverá consistir em orientar, encorajar e apoiar os alunos na utilização dos materiais de aprendizagem.

AS QUALIDADES-CHAVE E AS COMPETÊNCIAS FUNDAMENTAIS DOS PROFESSORES

O professor encontra-se perante um desafio semelhante ao do gestor no sector empresarial : o desafio de passar de uma autoridade concedida por decreto para uma autoridade conseguida através da sua capacidade para criar ambientes que maximizem a oportunidade das pessoas aprenderem e serem produtivas.

Deve questionar-se sobre até que ponto consegue comunicar bem. Está sempre consciente da forma como se processa o seu relacionamento com os alunos? Consegue usar todos os sentidos e aplicar correctamente os conhecimentos? Reagir ao que ouve e vê, estar atento ao que sente com o seu corpo, aos seus pensamentos, e controlar emoções? Tem consciência de que a linguagem corporal representa 70% da sua comunicação? A falta dessa consciencialização pode facilmente constituir uma barreira na comunicação com os alunos.



O professor pode desenvolver uma maior tomada de consciência da sua própria personalidade, pode desenvolver qualidades fundamentais, bem como adquirir novos métodos de ensino-aprendizagem; contudo, é importante que o professor sinta, por si próprio, a necessidade de mudar.

O professor terá que possuir confiança suficiente, em si próprio e nos

outros, competências e qualidades necessárias para criar e gerir a aprendizagem dos seus alunos, em ambientes bem adequados às necessidades.

As qualidades-chave e as competências fundamentais dos professores, entre outras, deverão ser:

- líderes de aprendizagem e simultaneamente aprendizes durante toda a vida;
- promotores de equipas de aprendizagem;
- líderes de inovação nas escolas e na sociedade;
- flexíveis e adaptáveis a novas situações;
- inovadores, empreendedores e capazes de aceitar positivamente a mudança;
- abertos às necessidades dos alunos, dos colegas e da comunidade;
- colaboradores e criadores, conjuntamente com colegas e alunos;
- promotores de um saber mais holístico, pluri, inter e transdisciplinar.

Uma breve comparação entre as competências e qualidades acima descritas exigidas aos professores e as competências de que os alunos necessitarão para a vida e para o desempenho de um papel produtivo e satisfatório no posto de trabalho moderno revela que estão intimamente relacionadas.

A escola deverá proporcionar aos alunos oportunidades para:

- aprender a aprender;
- apreender a complexidade da realidade³;
- participar em processos sociais de reestruturação;
- desenvolver a capacidade de aceitação da mudança de actividade com facilidade, visto a mobilidade profissional ser uma característica da nova sociedade.

³ MORIN, E. (1990). *Science avec conscience*. Seuil, pág. 160. Paris.

Podemos dizer que o perfil de um trabalhador na nova sociedade pode descrever-se da seguinte forma;

Ser capaz de:

- criar sinergias, adaptar, associar e sintetizar os seus conhecimentos;
- utilizar os conhecimentos para resolver qualquer tipo de problema num curto espaço de tempo;
- controlar situações e gerir o seu tempo;
- ser adaptável a situações imprevisíveis, controlar acontecimentos fortuitos, tomar iniciativas, escolher e tomar decisões;
- estar bem informado sobre linguagens simbólicas (ler e interpretar dados sob forma de sinais, símbolos, códigos, diagramas, etc.);
- trabalhar em equipa, comunicar, colaborar e participar num esforço colectivo.

As qualidades pessoais são o resultado da aprendizagem e abrangem tanto as capacidades para realizar tarefas específicas, como os conhecimentos, os valores, as atitudes e as competências pessoais necessárias para desempenhar eficazmente um cargo.

Qual será a melhor maneira de os professores desenvolverem uma compreensão global da sociedade do século XXI, especialmente aqueles que têm uma perspectiva assustadora e angustiante, embora desafiante?

«Encontramo-nos perante uma situação inteiramente nova em que o objectivo da educação, se queremos sobreviver, é a promoção da mudança e da aprendizagem» (Carl Rogers).

Nunca o futuro foi tão enigmático e imprevisível, mas também jamais a construção do futuro se apresentou como um desafio tão irrecusável. No

anexo I apresenta-se um esquema com as competências do professor europeu.

Ainda está connosco? Sente-se mais esclarecido? Agora podemos perceber que a mudança não é apenas importante e necessária, mas possível e potencialmente muito gratificante. Você vai passar a ser uma pessoa que goza da liberdade de reagir às suas próprias necessidades de aprendizagem e às dos seus alunos. Isto é algo que se deve saborear. Quando embarcar no processo de inovação nunca mais quererá de lá sair.

Capítulo 3

COMO DESENVOLVER COMPETÊNCIAS PESSOAIS

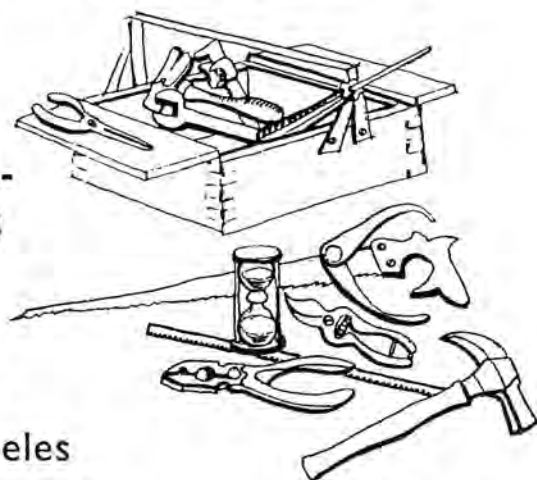
Bom, então quer mudar! Cuidado!!! Lembre-se do que sentiu quando se viu confrontado pela primeira vez com esta ideia!

Fúria. Frustração. Inquietação. Medo.

Os seus colegas, os seus alunos e até os directores da sua escola, que também são humanos, experimentarão essa mesma sensação, em maior ou menor grau. A mensagem mais importante a transmitir a todos é que, após se ter enfrentado e vencido as barreiras da mudança, a qualidade e experiência de vida melhoram, tanto dentro como fora do posto de trabalho. Esta é a recompensa de quem resolve arriscar. Diga-lhes!

FERRAMENTAS PARA DESENVOLVER COMPETÊNCIAS PESSOAIS DOS PROFESSORES

Para mudar a escola e a educação, os professores terão primeiro que mudar eles próprios, predispondo-se a experimentar e a desenvolver as suas próprias competências. Para este



processo, além das competências, vão precisar também de ferramentas que permitam aos seus alunos desenvolver-se nesse sentido.

FEEDBACK SOBRE OBSERVAÇÕES EM SALAS DE AULA

Na qualidade de professores, estes têm muitas vezes dificuldade em compreender as características do papel que desempenham. Os conhecimentos factuais são importantes, mas as qualidades pessoais do professor têm um grande impacto na relação dos alunos com a disciplina. Os alunos observam e interpretam a **linguagem corporal** dos professores e reagem de acordo com ela.

O nosso comportamento é condicionado pela relação com os outros e será necessariamente diferente se essa relação for de confiança ou desconfiança, de aproximação ou de distanciamento, de cooperação ou de isolamento, de superioridade...

A nossa capacidade de ser, de estar e de comunicar reflete-se no corpo pela expressão verbal, mas sobretudo pela expressão não-verbal (linguagem corporal). Os sinais não-verbais do corpo muitas vezes transmitem muito mais do que as palavras.

A proximidade, a orientação, a postura, os gestos, as movimentações, a expressão facial, a tensão... interferem na qualidade da relação.

Na comunicação também o ritmo e o sincronismo são factores relevantes. Duas pessoas ou um grupo de pessoas que entrem em comunicação tendem a estabelecer entre si um estado de sincronismo perfeito. Uma pessoa que não consiga entrar em sincronismo com o ritmo dos outros tende a isolar-se e a recusar a comunicação. Sublinhamos, no entanto, que a cultura interfere neste tipo de atitudes e que por essa razão é preciso que a descodificação dos sinais corporais seja contextualizada.

Para uma boa relação pedagógica é preciso que o professor conheça os alunos e que se conheça a si próprio em todas as dimensões¹.

Uma forma de termos consciência do modo como actuamos é pedir a colegas que nos observem enquanto damos uma aula.

Mas, para isso, é importante que os professores confiem uns nos outros. O papel do observador é observar. O observador tomará notas e depois da aula ajudará o colega a compreender o que efectivamente aconteceu.

É muitíssimo importante que o professor (e não o observador) determine em que é que quer incidir e descreva o que se passou. Não interessa dar bons conselhos, opiniões, etc. – o que importa é que o observador ouça de modo a que o professor tenha a oportunidade de compreender e sugerir mudanças – se for o caso. A regra básica da observação é que todos nós temos personalidades diferentes, e aquilo que poderá funcionar no caso de uma pessoa poderá não ser o ideal para outra pessoa.

ANÁLISE TRANSACCIONAL

Há várias ferramentas para o desenvolvimento de uma tomada de consciência das suas competências. A Análise Transaccional (AT) é uma ferramenta para o auxiliar a centrar-se nas características do seu papel como professor, identificar os padrões de comunicação e modificá-los se houver razão para isso. Incide na relação e interacção das pessoas. Todos os indivíduos representam um ambiente psicológico que se pode descrever em termos simples, para modificar um padrão de interacção indesejado.

Em AT, uma pessoa é descrita como possuindo três estádios de ego: o pai, o adulto e a criança. É importante tomar consciência de cada um destes egos, pois os três interagem com o ambiente que os rodeia.

¹ Adaptação de CARNEIRO, A.; LEITE, E.; MALPIQUE, M. (1993). *O Espaço Pedagógico I e II*. Edições Afrontamento. Porto.

Embora existam três estádios do ego, quando se actua independentemente deles, consegue-se mais energia para se ser criativo, vivaz, corajoso, motivador, capaz de resolver problemas e conseguir aquilo que se quer, sózinho ou com outros.

Não existe nenhuma regra para dizer que as melhores interacções entre as pessoas se dão entre estádios de ego «correspondentes», inclusive quando ocorrem entre o ego-adulto de uma pessoa e o ego-adulto de outra pessoa. É possível uma viragem de comunicação de um estádio de ego para outro, sem causar nenhuma sensação de quebra de comunicação.

O objectivo da A.T. é conseguir uma forma de comunicação que permita aos participantes ficarem a conhecer-se a si próprios como participantes igualitários numa comunicação eficaz.

Uma comunicação eficaz é caracterizada, por exemplo, por pessoas que:

- dizem «estava errado», quando cometem um erro;
- sabem quando dizer sim e não;
- não têm medo de perder;
- ouvem com atenção os outros;
- são mais respeitadas do que «populares», mas preferem as duas coisas;
- respeitam os outros e estão prontos a aprender;
- traçam e determinam o seu próprio ritmo;
- enfrentam os problemas e procuram resolvê-los;
- sentem-se responsáveis e empenhadas;
- são capazes de apoiar os outros.

O homem, ao agir sobre o meio e ao ser influenciado por ele, vai crescendo, evoluindo, adaptando-se, num constante movimento de acção e retroacção. Ao relacionar-se com o outro, os outros, tem por principais motivações a procura de satisfações afectivas, a necessidade de estruturar

o tempo a ser vivido e o desejo de confirmar a imagem que tem de si mesmo e dos outros.

Em A.T. leva-se em conta a inter-relação entre o sentimento que cada um tem do seu próprio valor e o que ele tem do valor dos outros, partindo-se do princípio de que há uma confrontação contínua entre essas duas percepções².

COMO DESENVOLVER A ASSERTIVIDADE



A formação de um comportamento assertivo é outra ferramenta para o desenvolvimento de um comportamento adequado em diferentes situações. É uma ferramenta psicológica prática para melhorar as relações de trabalho e desenvolver e manter a auto-estima e a autoconfiança.

Ser assertivo significa:

- Saber usar o tempo de que dispõe, interagindo trabalho/lazer;
- evitar ansiedade na exigência de bons resultados;
- exprimir-se honestamente com sentimentos verdadeiros;
- exercitar os seus próprios direitos sem violar os direitos dos outros;
- mostrar-se flexível;
- ser capaz de discordar, argumentando;
- ser capaz de mostrar emoções;
- ser capaz de admitir receios e dúvidas;

² KRACK, M.; NASELSKT, S.; GRAAF, J. (1984). *Introdução à Análise Transacional*. Editora: Manole, Ld^a. São Paulo. Brasil.

- abster-se de fazer críticas despropositadas aos comportamentos dos outros e ameaças que magoam;
- abster-se de manipular, de dominar e de controlar os outros;
- ser capaz de aceitar ritmos de trabalho dentro de um grupo.

Falta de autoconfiança:

Você esconde ou reprime os seus sentimentos? Tem receio do que possa vir a acontecer se mostrar sentimentos ou emoções? Desiste do problema mas finge que participa na sua resolução?

Ao fazer isto, não utiliza o seu direito de recusar e permite que outros violem os seus direitos. Isso poderá levar a uma sensação temporária de harmonia; no entanto, o problema não fica bem resolvido sentido-se uma sensação interior de insatisfação e frustração que a longo prazo vai evitar o desenvolvimento da auto-estima e de uma colaboração construtiva.

Comportamento agressivo:

Você tenta resolver o problema criando uma situação de vencedor e vencido? Isto significa que viola os direitos das outras pessoas e não aceita o facto de elas terem direitos básicos iguais aos seus. Não lhes permite exprimirem as suas ideias e sentimentos? Durante algum tempo isto poderá resultar, mas a longo prazo o comportamento agressivo irá levar a conflitos e à destruição da boa-vontade, o que é prejudicial para as relações interpessoais duradoiras.

Comportamento assertivo:

Ter um comportamento assertivo significa que você dá as melhores oportunidades a si próprio para conseguir aquilo que pretende, tendo ao mesmo tempo consciência e respeito pelas opiniões e sentimentos dos

outros. Você cria uma situação de vencedor-vencedor. Mantém os seus direitos sem violar os direitos básicos dos outros. Reconhece a distinção entre os seus próprios direitos e os dos outros, com respeito. As pessoas assertivas têm mais a ganhar a longo prazo do que as que são agressivas ou mostram falta de confiança nos outros e/ou em si próprias.

COMO FAZER O FEEDBACK

O objectivo do *feedback* é aumentar as opções para se alcançarem os fins pretendidos.

Ao fazer a retroacção, é importante não aplicar os nossos próprios padrões ao caracterizar os outros. A retroacção crítica irá criar barreiras e um comportamento defensivo, mais do que servir de informação e meio de desenvolvimento. Não é possível beneficiar da retroacção se alguém se sentir atacado, criticado, controlado ou castigado, ou talvez persuadido a aceitar algo de que discorde.

Retroacção objectiva:

Você descreve o que aconteceu (exemplo: «Estiveste a falar durante 10 minutos sem deixar que alguém fizesse comentários»).

Retroacção emocional:

Você explica os seus sentimentos acerca da situação (exemplo: «Sinto-me frustrado quando...»). Não diga: «A sua conversa é frustrante...»).

Regras para a retroacção:

- I. A retroacção não deve conter juízos de valor, não deve ser crítica.

2. A retroacção deve ser associada aos comportamentos concretos, experienciados e não à pessoa em geral.
3. A retroacção deve ser ministrada logo após o comportamento ter sido exercitado.
4. Exprima a sua opinião pessoal – não mencione opiniões de outras pessoas.
5. Evite frases como «sempre» e «nunca».
6. Utilize critérios observáveis ao sugerir modificações.

QUALIDADES PESSOAIS NECESSÁRIAS PARA PROMOÇÃO E FACILITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE GRUPOS

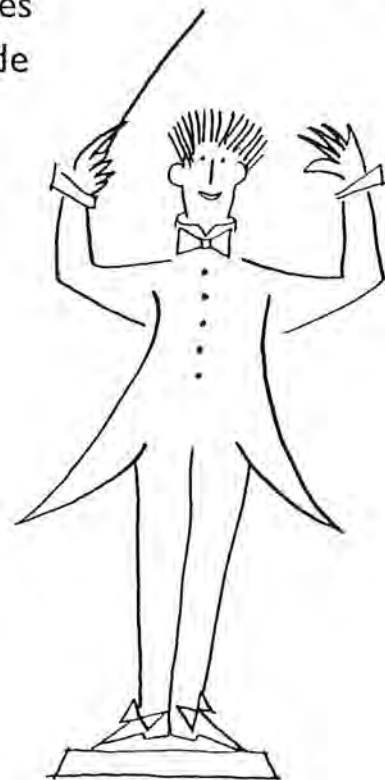
Para promover construtivamente a organização de grupos, é necessário um conjunto de qualidades pessoais. As qualidades pessoais mais importantes podem classificar-se de acordo com os seguintes títulos:

Cordialidade

- Igualdade de méritos
- Ausência de culpa
- Comportamento não defensivo

Autenticidade

- Interesse pelas pessoas
- Sermos nós próprios
- Interesse pela formação de relações positivas



Empatia

- Percepção dos sentimentos dos outros
- Comunicar com sensatez
- Consciência de que empatia não significa simpatia

Respeito positivo incondicional

- Aceitação sem condições
- Comportamento sem exigências

Ficou agora a conhecer algumas ferramentas básicas para desenvolver as suas próprias qualidades fundamentais como professor. Seguidamente terá necessidade de conhecer algumas ferramentas que fomentem novos métodos de ensino/aprendizagem para desenvolver as qualidades pessoais dos alunos.

FERRAMENTAS PARA FACILITAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM QUE DESENVOLVAM QUALIDADES PESSOAIS

As ferramentas seguidamente descritas, consideradas para fins formativos, dar-lhe-ão algumas ideias para criar por si próprio situações de formação. Lembre-se de que não há soluções definitivas. Aquilo que pode funcionar com um grupo de alunos poderá não ser a abordagem ideal para outro grupo. Terá que ter em conta todos os aspectos que caracterizam o grupo, antes de se decidir sobre as ferramentas e os métodos a aplicar para atingir um objectivo específico.

Pedagogia diferenciada

Os alunos são diferentes pela sua origem, aquisições anteriores, projectos, características, interesses e qualidades pessoais mutáveis e por isso se diz que cada aluno ou grupo tem um ritmo próprio de aprendizagem.

A aprendizagem emerge dos processos de construção interna nos quais o sujeito atribui um significado especial ao conteúdo de aprendizagem, relacionando a nova informação com conceitos/esquemas relevantes pré-existentes na sua estrutura cognitiva.

Assim, as novas aprendizagens partem do que o aluno já sabe, ou seja, dos saberes prévios. Sendo assim, é preciso conceber a diferenciação pedagógica e não instaurar, como tantas vezes acontece, uma via mais lenta de aprendizagem, pela repetição de ano ou pela proposta de aulas de apoio pedagógico acrescido. É preciso estabelecer a diferenciação pedagógica à partida, no âmbito das práticas lectivas, à medida das diferenças existentes entre os alunos, através da diversidade de meios de comunicação, de ferramentas de trabalho, de estratégias, de recursos educativos, de actividades, de modalidades de apresentação dos temas de estudo e de tarefas, para evitar que se acumulem atrasos ou bloqueios.

A aprendizagem é sempre produto da actividade pessoal do aluno, da auto-organização das suas experiências. Cabe ao professor introduzir elementos, símbolos, frases, imagens, textos..., susceptíveis de provocar no aluno uma situação conflitual induzida pela procura experimental e pela confrontação de pontos de vista no meio de uma equipa. A situação de aprendizagem aposta na interacção entre alunos com características diferentes.

É da maior importância que não só o professor mas também alunos e pais saibam claramente quais as capacidades, as competências e os conhecimentos esperados no final de um ciclo de formação – perfil de saída.

Diferenciar a acção pedagógica é também fornecer ao aluno a possibilidade de escolher a sua própria forma de abordar o saber, de descobrir as

estratégias mais adequadas para atingir os seus objectivos e encontrar os meios mais adequados para alargar o campo de incidência de estudo – identidades e trajectórias.

O material colocado à disposição do aluno pelo professor poderá ser apresentado em diferentes níveis de dificuldade, permitindo aos alunos escolherem por si próprios o nível de informação ou o nível de vocabulário que podem usar numa temática específica. Aos alunos caberá a escolha do tipo e da quantidade de exercícios a efectuar – *aprender a aprender*.

Um exemplo de sequência de pedagogia diferenciada



Diagrama I – Um modelo de pedagogia diferenciada, in *Pedagogie Différenciée*, Hachette Education, 1992

Situação de partida

Nível: Uma turma do 5º ano numa aula de História.

Enquadramento: Um professor e um documentalista que trabalham em equipa.

Duração: Uma aula de 1 hora.

Local: Centro de Documentação e Investigação (C.D.I.) e não a sala de aula tradicional.

Objectivo: Apresentar a «arte romana» segundo a pedagogia diferenciada.

Conceitos prévios: Esta aula surge depois dos alunos já terem abordado o estilo das igrejas na Idade Média e após um teste-diagnóstico sobre os seus conhecimentos relativamente à «arte medieval».

Diferenciar os conteúdos

Depois dos resultados do diagnóstico, o professor em colaboração com o documentalista reagrupa os alunos em 3 grupos:

Grupo 1 – Os alunos com poucos conhecimentos.

Grupo 2 – Os alunos com vocabulário.

Grupo 3 – Os alunos com pré-requisitos necessários para esta unidade.

Diferenciar os processos

- *Primeira etapa*

Discussão animada pelo professor sobre a temática.

- *Segunda etapa*

As actividades-base caracterizam-se pelo trabalho autónomo enriquecido com a utilização de suportes de aprendizagem e estratégias diferenciadas.

1. Suportes diferenciados

O grupo 1 trabalha sobre uma maquete – manipulação de plantas de igrejas de estilos romano e grego – para encontrar elementos característicos de um e outro estilo. Esta actividade ainda é apoiada por um conjunto de textos fotocopiados e um questionário curto e simples.

O grupo 2 trabalha sobre documentos iconográficos do seu livro, apoiado por um questionado mais detalhado para fazer uma pesquisa idêntica à do grupo 1.

Os alunos poderão eventualmente utilizar outros documentos.

O grupo 3 trabalha apenas sobre um texto acompanhado de um questionário.

2. Diferentes estratégias

O grupo 1 trabalha de maneira semidirectiva com o professor que os ajuda a responder ao questionário.

A estratégia escolhida para este questionário é analítica e parte da observação directa para inferir os conceitos.

O grupo 2 trabalha com o documentalista segundo técnicas diferenciadas de dinâmica de grupo.

O grupo 3 trabalha sózinho com uma grelha de auto-avaliação.

- *Terceira Etapa*

A síntese colectiva efectua-se a partir da observação de 5 ou 6 diapositivos durante 5 minutos. Cada grupo é interrogado para os comentar. Os alunos anotam todas as considerações feitas sobre cada diapositivo.

- *Última etapa*

Realiza-se um trabalho de consolidação individual no C.D.I. sobre outros estilos artísticos da Idade Média, através de um contrato estabelecido com o aluno.

Diferenciar estruturas

Preparação

A turma fica durante 5 minutos a analisar os resultados do diagnóstico

inicial sobre «arte medieval». O professor clarifica e define certos termos a partir desta constatação.

Trabalho em grupo

A turma divide-se em 3 grupos, durante 30 minutos, para trabalhar num plano autónomo sobre arte romana.

Síntese colectiva

A turma reagrupa-se durante 15 minutos para a síntese colectiva. Neste processo o aluno é o autor da sua própria aprendizagem.

Autonomia na sala de aula

Uma forma de trabalhar por diferentes níveis e para diferentes objectivos é introduzir a autonomia na sala de aula. Os alunos realizarão actividades que melhor se adequem à fase em que se encontram para depois chegarem ao nível mais elevado, desenvolvendo, assim, o sentido de responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

Os alunos trabalham em equipas mais pequenas

Eles:

- Definem e estabelecem objectivos comuns e individuais a curto, médio e longo prazo;
- Decidem quais os métodos, quais os materiais, os tempos e os espaços;
- Avaliam os seus resultados e redefinem os seus objectivos;
- Modificam os seus métodos sempre que necessário;
- Tomam iniciativas;
- Usam a autonomia e põem à prova o sentido de responsabilidade;

- Cooperam, empenham-se e são persistentes;
- Põem à prova o sentido crítico.

O papel do professor consiste em facilitar este processo, sendo:

- criador de ambientes de aprendizagem;
- iniciador;
- animador;
- facilitador, integrador de aprendizagens autónomas e apoiadas;
- inspirador;
- recurso;
- companheiro;
- gestor;
- mediador;
- conselheiro;
- investigador;
- coordenador.

O professor é portanto responsável pela fomentação do processo de aprendizagem, criando o ambiente mais apropriado para os alunos alcançarem os objectivos que se propuseram.

O professor deverá:

1. Fornecer aos alunos todas as informações previstas como necessárias e relevantes e outras solicitadas por eles (formulários, planos curriculares, horários, programas, directivas, contratos, perfis profissionais, perfis de saída), permitindo que os alunos estabeleçam objectivos pessoais a longo prazo, bem como objectivos comuns para a equipa.
2. Apresentar várias ferramentas, materiais de apoio e recursos, demonstrar estratégias para desenvolver competências, avaliar produ-

tos e processos, etc., e avisar que essas ferramentas são apenas propostas ou sugestões.

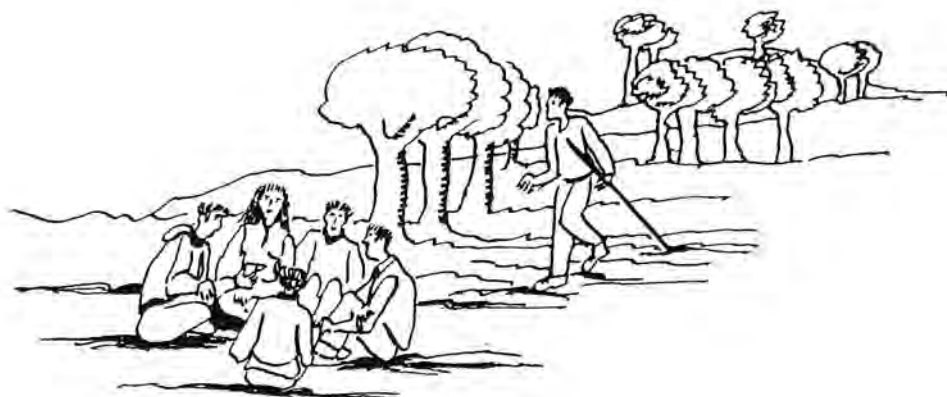
3. Fornecer uma vasta gama de materiais relacionados com os temas que possam ter interesse ou valor, embora incentivando os alunos a procurar e escolher outros materiais dentro e fora da escola.
4. Coordenar as actividades das equipas e organizar actividades comuns sobre temas que os alunos desejem ou de que necessitem.
5. Criar um ambiente que ajude os alunos a reflectir sobre o trabalho e progresso das equipas: fornecer a retroacção que permita aos alunos avaliar o seu trabalho, tornando-os assim responsáveis pelo progresso do mesmo.

TRABALHO DE GRUPO EM SITUAÇÕES DE FORMAÇÃO

O trabalho de grupo é um método excelente para diferenciar o ensino/aprendizagem e para motivar o maior número possível de alunos a desenvolver projectos multidisciplinares.

Para criar uma situação ideal, pondere cuidadosamente os seguintes pontos:

- Por que razão opta por este método – será apropriado para o tema e para o fim em vista?
- Qual o número de participantes por grupo e quais os critérios para a formação de grupos?
- Qual o tempo previsto?
- Quando é que os grupos devem partilhar entre si o trabalho ou executar a mesma tarefa, a níveis diferentes?
- O produto e o processo constam do «programa»?
- Como organizar os planos de produção e de pesquisa, os trabalhos



escritos e outros, a apresentação dos trabalhos e os prazos de entrega, etc?

- Como terminar o trabalho de grupo?

O método adoptado deverá ser discutido e apresentado o mais cedo possível, para dar orientações aos alunos.

Composição dos grupos

A composição dos grupos é muito importante e influencia o trabalho a realizar. Dever-se-á, pois, ter em conta se será preferível formar grupos homogéneos ou grupos heterogéneos, mas com a presença, em cada um, de um membro forte, ou seja, uma «locomotiva».

O formador poderá optar por compor grupos ao acaso ou ter em conta vários critérios, tais como:

- os alunos mais competentes deverão ficar juntos, ou separados e colocados em cada um dos grupos?
- divisão por sexos, ou grupos mistos?
- as pessoas com personalidades dominantes deverão ficar juntas, ou colocadas em grupos com pessoas mais tímidas?
- as pessoas com personalidade criativa deverão ser misturadas com as menos criativas?
- os alunos sociáveis deverão ficar juntos ou distribuídos pelo maior número possível de grupos?

A constituição dos grupos também poderá ficar a cargo dos alunos, como fazendo parte da sua formação. Os alunos querem sempre fazer parte dos grupos «bons» e alguns escolhem-se uns aos outros por razões de amizade, ao passo que outros formam o seu grupo tentando fazer «corresponder» uma multiplicidade de competências. Os alunos mais populares não têm dificuldade em formar grupos, mas para os menos apreciados é muitas vezes difícil entrar num grupo.

Não se devem aceitar grupos formados até que todos os alunos estejam bem integrados no respectivo grupo.

Para definir regras e padrões para o trabalho dos grupos, a primeira tarefa deveria consistir em dar prioridade a algumas questões.

Os elementos de um grupo devem trabalhar sempre juntos:

- Dever-se-á manter um diário de grupo regularmente;
- Os debates deverão ser orientados para o objectivo em vista;
- As decisões deverão ser tomadas por votação;
- O trabalho deverá ser efectuado com base na intuição;
- Dever-se-ão estabelecer regras para o não cumprimento de acordos;
- Dever-se-ão evitar conflitos e/ou desbloqueá-los o mais rapidamente possível.

A retroacção deverá ser efectuada tanto em actividades profissionais como em situações emocionais.

Após o debate das prioridades acima mencionadas, os alunos podem elaborar planos e definir objectivos a atingir. É importante que o professor aceite o facto de cada aluno ter ambições específicas em temas específicos.

Durante o trabalho de grupo, o papel do professor consiste em:

- estar a par dos objectivos e temas;
- indicar prazos, descrever o produto, fazer os pontos de situação;
- estabelecer os princípios para a formação dos grupos;
- proporcionar um ambiente físico e humano aceitável;
- observar os grupos e possivelmente ajudá-los a formular e/ou reformular os objectivos, avaliar o processo de trabalho, etc. (poderão ser fornecidas, depois de debatidas, grelhas de análise).

Os grupos devem:

- definir os trabalhos, descrever os problemas ou questões inerentes e estabelecer uma ordem de trabalhos pormenorizada – roteiro do trabalho;
- ser responsáveis pelos procedimentos para a tomada de decisões, partilha de trabalho, elaboração do diário de grupo;
- avaliar e entregar produtos regularmente.

Quando o trabalho de grupo estiver concluído, o processo pode ser analisado, por exemplo, explorando os seguintes pontos:

- Como se iniciou o trabalho?
- Teve a participação de todos os elementos?
- Algun(s) dos elementos tentou controlar os debates?
- Houve luta pela liderança?
- Houve alternância na liderança?

- Os debates foram:
 - formais – informais?
 - amigáveis – hostis?
 - objectivos – emocionais?
- Alguns dos elementos do grupo formaram subgrupos?
- Houve algo específico que ajudasse o grupo?
- Houve algo específico que impedisse que o grupo trabalhasse?
- Outros comentários.

PROCESSOS E DINÂMICA DE GRUPO

Emparelhamento

Quando dois elementos de um grupo falam calmamente entre si e ignoram o resto do grupo, chamamos a isso emparelhamento. Esta situação pode ser:

- um acto defensivo;
- para evitar questões;
- porque o grupo está dividido.

Há outro tipo de emparelhamento que ocorre quando dois elementos do grupo (e por vezes um deles é o formador) tendem a debater questões um com o outro na presença do grupo, em vez de partilharem a discussão com o grupo todo.

Como lidar com o emparelhamento:

- confronte as duas pessoas em questão;
- ignore e veja o que acontece. Por vezes o emparelhamento desfaz-se por si só;

- chame a atenção para o facto e solicite que o grupo resolva a situação;
- estabeleça um contrato com o grupo, antes do início dos trabalhos, em que todos os membros estarão atentos à ocorrência desta dinâmica;
- atraia um desses elementos para o debate, para que pelo menos se interrompa o emparelhamento.

Bode expiatório

A situação de «bode expiatório» ocorre quando uma das pessoas do grupo é injuriada pelo grupo, por qualquer motivo. Por vezes o ataque é feito por uma ou duas pessoas, outras vezes estão todos envolvidos.

Como lidar com a situação de «bode expiatório»:

- chame a atenção para esse facto e permita que o grupo o resolva;
- elimine essa situação. Isto é muito importante, sobretudo quando o elemento atacado é uma pessoa fraca;
- sugira uma breve pausa nas actividades do grupo;
- pergunte à pessoa que é o «bode expiatório» como se sente perante o que está a acontecer e dê um palpite sobre como agir a partir daí, colocando-se à disposição para a apoiar;
- mude repentinamente a discussão para outro tópico, de modo a reduzir a tensão. Normalmente esta medida é apenas temporária, a seu tempo deverá trabalhar-se a situação para superar dificuldades de integração.

Projecção

A projecção ocorre quando um ou mais elementos do grupo remetem para o grupo o seu estado de espírito. Por exemplo, quando um elemento

está a projectar a sua própria ansiedade no grupo e diz: «Acho que este grupo é muito tenso», quando todos os outros elementos do grupo se sentem calmos. É muito importante distinguir entre comentários descritivos sobre o grupo e exemplos de projecções.

Como lidar com a projecção:

- peça ao grupo que reflecta sobre o que pensa que possa estar a acontecer e permita-lhe fazer as suas próprias interpretações;
- ignore-a e veja o que acontece;
- apresente ao grupo a ideia de projecção como «interpretação de grupo» e veja como é que o grupo desenvolve a ideia.

«Grupinhos à parte»

A formação de grupinhos à parte é uma variante do emparelhamento e verifica-se quando um pequeno grupo de pessoas desmantela um grupo, formando um «clube» hostil e muitas vezes sarcástico, visando dificultar a situação. Estes «grupinhos» são frequentemente formados por uma personagem central e dominante que atrai para uma conversa calma, através de «apartes» sussurados, os elementos do grupo sentados ao seu lado. Deve lidar-se muito rapidamente com esta situação; se assim não for, os seus efeitos podem ser muito prejudiciais para a vida do grupo. O confronto com os «grupinhos à parte» é quase sempre difícil. Aqui vão algumas sugestões para o fazer:

- confronto directo. Desmascare a situação;
 - o subgrupo é provocado pelo que está a acontecer. Isto leva quase sempre a uma luta de poderes entre o formador e o chefe do «grupinho»;
 - o formador pede aos membros para observarem o que está a aconte-
-

cer no grupo, permitindo que o «grupinho» se revele em resultado dessa observação. Infelizmente, isso poderá não surgir;

- O formador manifesta a sua insatisfação pelo que se está a passar dentro do grupo. Para o «grupinho», esta intervenção é muitas vezes desarmante.

Destruição

É uma versão dos «grupinhos à parte» levada a cabo por uma só pessoa. Neste caso há um elemento que, por qualquer motivo, tenta sabotar o grupo:

- discorda sempre com tudo o que o formador diz;
- poderá recusar-se a participar em quaisquer actividades;
- incentiva outros a fazer o mesmo;
- chega sempre atrasado às reuniões do grupo;
- vai-se embora repentinamente, durante as sessões do grupo;
- oferece resistência não-verbal, ficando calado;
- demonstra uma insatisfação constante através da linguagem corporal;

Como lidar com a destruição:

- a pessoa poderá ser confrontada directamente. Tal como no caso da confrontação directa do «grupinho à parte», a confrontação poderá ser atacada com uma negação directa, seguida de uma luta de forças entre o formador e o destruidor;
- pode chamar-se a atenção para o facto de estar a acontecer alguma coisa dentro do grupo, convidando os seus elementos a fazerem comentários;
- o formador pode optar por falar directamente com a pessoa em questão e tentar chegar a um entendimento sobre o que se está a

passar. Às vezes o comportamento destrutivo pode estar a encobrir uma situação de grande infelicidade ou angústia em que o destruidor se encontra. O facto de o formador optar por este tipo de intervenção depende da noção que ele tem sobre os objectivos do grupo e da sua capacidade de gerir esse tipo de trabalho.

Fuga

Por vezes, a intensidade relacional de um grupo é excessiva para um dos elementos ou para todo o grupo:

- as emoções são muito fortes, a frontalidade impera, criam-se tensões;
- as pessoas sentem-se ameaçadas;
- parece haver probabilidade de alguém exprimir abertamente os seus sentimentos.

Nestas situações, não é invulgar que um membro ou o grupo tente a «fuga», ou a desmobilização total.

Como lidar com a fuga:

- a opção óbvia é encorajar o grupo a mudar o seu estado de espírito em função da produção e tentar desbloquear os pontos de tensão;
- exerça a sua diplomacia para que o grupo ou o indivíduo se acalme e regresse ao trabalho de forma participativa e não tente fugir.

«Fechar-se em copas»

Eis uma forma especial de fuga interna que pode acontecer quando um indivíduo se sente ameaçado pelo que está a acontecer no grupo. Acontece normalmente em grupos onde as emoções são muito fortes e visíveis:

- a pessoa «fecha-se em copas»;
-

- não coloca nenhuns problemas;
- fica silenciosa e retraída;
- não toma parte nas actividades do grupo.

Como lidar com este retraimento:

- oferecendo um simples apoio físico ou mostrando compreensão;
- reconhecendo, verbalmente, que o formador sabe que a pessoa se «fechou em copas». Aqui, o formador permite à pessoa exprimir algumas das coisas que está a sentir. Também neste caso se podem exprimir as emoções contidas de forma mais intimista e particular;
- desviando para assuntos diferentes. Se a pessoa retraída sentir dificuldade em acompanhar o grupo é por vezes mais simpático mudar o tema em debate para outro tema mais neutro, sob o ponto de vista emocional. No entanto, isto vai apenas adiar o momento em que se deverão debater as questões que tornaram a pessoa retraída;
- alertando o grupo e pedindo para ele apoiar a pessoa retraída. O grupo fica assim consciente de que um dos seus membros está desligado das actividades. Poderá pedir-se ao grupo sugestões para ajudar essa pessoa, mas cuidado, esta intervenção, se utilizada incorrectamente, pode transformar-se rapidamente em paternalismo de grupo.

Protecção

A protecção é o oposto do bode expiatório. Neste caso, um elemento do grupo é sempre protegido por um ou mais elementos. Às vezes é a própria pessoa que faz tudo para ser protegida. Uma «protecção» contínua não dá à pessoa protegida a oportunidade de tomar as suas próprias decisões, ou de descobrir formas de lidar com situações difíceis dentro do grupo.

Como lidar com a protecção:

- ignorá-la e ver o que acontece;
- perguntar à pessoa «protegida» o que gostaria de fazer;
- confrontar-se directamente com o protector/a;
- consultar o grupo sobre o que este pensa sobre o que se está a passar;
- encorajar a pessoa protegida a falar por si própria.

Programas ocultos

Em todos os grupos acontecem pelo menos duas situações: todos os membros do grupo estão a desenvolver actividades para cumprir um programa estabelecido, claro e visível, e, a outro nível, fazem-se todos os tipos de programas paralelos e ocultos:

- programas de trabalho;
- programas interpessoais;
- programas pessoais.

Os programas de trabalho são os que surgem devido à percepção de competências e relações de trabalho.

Os programas interpessoais surgem por competições, rivalidades, conflitos dentro do grupo, etc.

Os programas pessoais têm a ver com as preocupações específicas de cada indivíduo relativamente à vida pessoal.

Opções para desbloquear a situação de «programa oculto»:

- permitir que o objectivo do programa oculto se resolva entre os elementos do grupo;
 - convidar o grupo a explorar o programa oculto que está a emergir.
-

WORKSHOP DO FUTURO

O método do *workshop* do futuro contém de facto uma série de estratégias, cujos elementos se poderão agrupar segundo:

- tema;
- duração;
- número de participantes;
- desenvolvimento do *workshop*.

Os líderes – supervisores – do *workshop* poderão eventualmente introduzir as suas próprias variantes consoante a sua sensibilidade e criatividade, adequando-as à equipa, às intenções, aos recursos e ao contexto. O ponto de partida para a realização do *workshop* do futuro é a existência de um grupo de pessoas que se reúne para trabalhar um problema ou caso de interesse comum. O tema escolhido deverá ser o mais concreto possível, terá de haver uma forte implicação e um sentido de responsabilidade, por parte de todos os seus membros de modo a permitir delinear planos de acção e encontrar as soluções. Há uma série de fases comuns a todos os *workshops* do futuro:

Fase 0: Preparação.

Fase 1: Apresentação do método – criação do *workshop*.

Fase 2: Crítica.

Fase 3: Imaginativa.

Fase 4: Concretização.

Fase 5: Implementação e Acompanhamento (*follow-up*).

Para marcar e facilitar a transição de uma fase para a seguinte, poderão introduzir várias actividades.

Fase 0: Preparação

Decisão sobre o programa. Indicações sobre o local, duração e respectivo horário, equipamentos e materiais necessários.

Fase 1: Apresentação do método

Os supervisores divulgam a sequência do trabalho, indicando que:

- todos os debates deverão ser feitos em grupo(s);
- o tempo para falar em sessões plenárias é limitado;
- todas as opiniões são permitidas e desejáveis.

Criação do workshop

Um dos objectivos é criar um ambiente alegre, criativo e relaxante. Todas as ideias neste sentido podem ser acolhidas.

Fase 2: Crítica

- Com que é que os participantes estão descontentes?
 - O que deverá ser mudado?
 - O que é que poderia ser mais eficaz?
1. Opiniões sucintas, escritas em papéis pendurados na parede.
 2. Agrupamento de opiniões através de votação.
 3. Os participantes, em grupo, estabelecem um acordo sobre os temas e elaboram prioridades – nada de apresentar soluções!
 4. O resultado do trabalho de cada grupo é apresentado em sessão plenária – através de *role-playings*, *sketches*, sínteses, relatórios, etc.

Fase 3: Imaginativa

A fase anterior de crítica passa agora para a fase positiva – soluções – desejos/sonhos/opiniões/ideais.

Palavras-chave, temas, formação de grupos e apresentação.

Fase 4: Concretização

Baseada nas fases de crítica e imaginativa, são propostas soluções concretas e realistas.

Fase 5: Implementação

Chega-se a acordos concretos, procede-se à formação dos grupos e à determinação dos tempos e locais de trabalho.

Já se pode começar a trabalhar nas soluções imediatamente implementáveis.

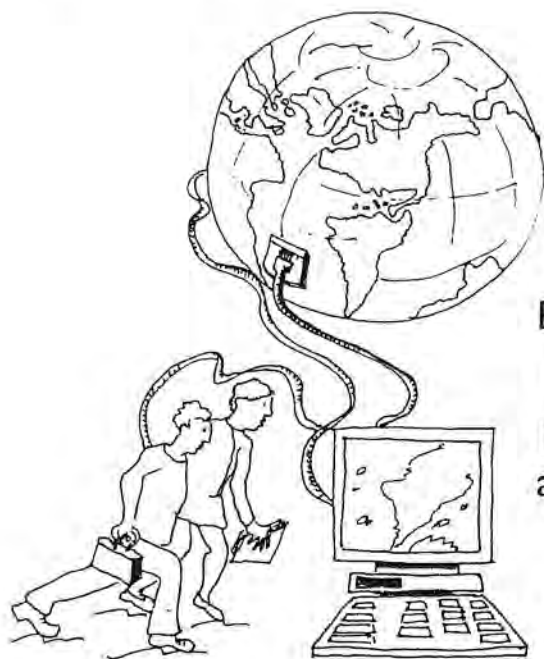
- Que se passou?
- Os acordos foram mantidos?
- Surgiram ideias novas?

Acompanhamento (Follow up)

É aconselhável efectuar uma ou mais sessões de acompanhamento. (*Follow up*).

No anexo 2 apresentam-se dois exemplos de programas de acção em que se utilizou o método do *Workshop* do Futuro.

SISTEMA DE APOIO AOS ALUNOS



O princípio do sistema de apoio aos alunos baseia-se no agrupamento destes, dois a dois, por forma a dar um apoiante a cada um. Este apoiante vai certificar-se de que o outro se sente bem no grupo/aula. Este sistema aumenta e desenvolve nos alunos um sentido de responsabilidade por si próprios, pela sua aprendizagem e pela aprendizagem dos outros.

O apoiante será responsável por actividades, projectos, entrega de textos, relatórios, composições, trabalhos práticos, etc,

do seu colega. O trabalho do apoiante só será avaliado ou comentado pelo professor se o colega por ele apoiado entregar o seu trabalho a tempo. O apoiante substituirá o seu parceiro apenas no caso de este estar ausente.

É claro que se poderá chegar a uma situação em que o colega seja totalmente irresponsável e não queira cumprir o contrato, apesar das consequências para o apoiante, pelo que é importante estabelecer regras sobre como actuar nestes casos antes que surjam os problemas. (É possível uma separação? – pode-se trabalhar sozinho? – podem «voltar a juntar-se»?).

Contratos

Uma forma de criar uma sinergia eficaz é estabelecer contratos com os alunos relativos a todas as actividades da aula. Os contratos podem ser diversificados e envolver vários aspectos, conforme os objectivos. No entanto, é essencial que os objectivos sejam ponderados com todo o cuidado e que sejam realistas relativamente à situação de formação.

Os contratos podem versar sobre:

- actividades descritas no programa;
- actividades sociais;
- sanções no caso de negligência em relação ao contrato;
- sistemas de apoio aos alunos;
- comportamento interpessoal;
- etc.

É importante que todos aqueles que tenham que cumprir o contrato participem na sua formulação e que esse contrato se efectue por escrito. Todas as pessoas envolvidas deverão pois ponderar sobre o contrato final e indicar a sua opinião ou explicar porque razão não concorda com ele, se

isso acontecer. É inútil formular contratos que as pessoas não possam aceitar e que eventualmente o venham a quebrar. O *Workshop* do Futuro é um dos métodos para decidir quais as questões a abranger no contrato. Uma versão mais simplificada poderia ser a seguinte:

- expor situações que possam provavelmente surgir;
- apresentar soluções para essas situações;
- estabelecer regras descrevendo as situações e ter a certeza de que todas as pessoas interessadas concordam com essas regras.

APOIO À MUDANÇA

Na nossa sociedade em mudança nem todas as pessoas e organizações reconhecem a necessidade de mudar.

É, contudo, crucial que todos sintam efectivamente essa necessidade; mas, para quê mudar?

Que há de errado nos processos e métodos habituais? Mudar o quê?

A principal barreira ao nível de professores e alunos é a falta de informação. A maioria dos professores e provavelmente dos alunos não reconhece a necessidade de desenvolver qualidades pessoais, sobretudo se a compararem com a exigência requerida ao nível dos conhecimentos. Esta posição é muitas vezes reforçada pela existência de exames que apenas incidem no domínio cognitivo, resultado de um modelo educativo ordenado nuclearmente em torno de objectivos cognitivos e intelectuais.

É muitíssimo difícil fazer uma avaliação das qualidades pessoais de um aluno ou professor, não só por ser muito dependente das qualidades pessoais do avaliador, mas também porque essas qualidades só ficarão patentes no modo como se lida com as situações de aprendizagem concretas.

Se todos os membros de uma organização estiverem de acordo em que as qualidades pessoais são as qualidades mais importante a desenvolver, e

se souberem como as avaliar, então terão poucas barreiras a ultrapassar para tornarem uma organização inovadora.

É importante dar aos membros de uma organização oportunidades para verem e reconhecerem por si próprios que provavelmente existe um desajustamento entre as necessidades relativas, as competências futuras e as suas qualificações actuais.

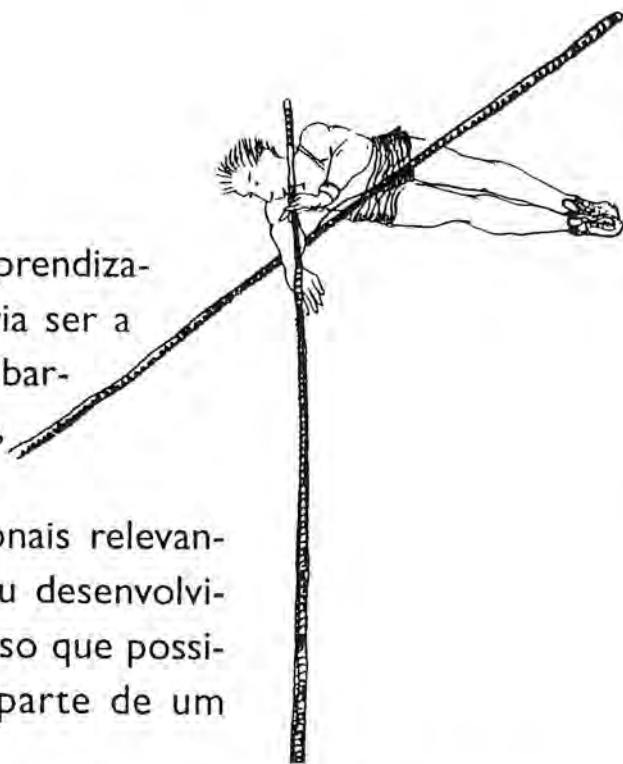
Uma forma de apoiar a mudança é a criação de ambientes e de espaços de metacomunicação, onde as pessoas possam debater as necessidades relativas às competências presentes e futuras e onde se possam apoiar umas às outras, no desenvolvimento das novas estruturas, ferramentas e acções que se revelem necessárias.

BARREIRAS À MUDANÇA

A criação de uma escola centro de aprendizagem, em vez da escola de ensino, poderia ser a estratégia mais eficaz para ultrapassar as barreiras à mudança. Com este conceito, estamos a pensar numa instituição que possa sistematizar experiências profissionais relevantes, avaliar as mesmas e assegurar o seu desenvolvimento a todos os níveis, criando o impulso que possibilite aos indivíduos considerarem-se parte de um processo de renovação contínua.

Como acima se disse, há várias questões a considerar no apoio ao processo de inovação.

Devem desenvolver-se estratégias para prever barreiras e saber lidar com elas, tanto a nível institucional como político.



Os gestores, os directores, os presidentes dos conselhos directivos devem apoiar os professores, sendo vanguardistas na formulação de ideias e estratégias, assegurando contribuições externas e criando ambientes físicos adequados.

Os professores devem aprender a conjugar as competências profissionais com as qualidades pessoais, tais como a flexibilidade, a capacidade de resolução de problemas, a adaptabilidade, a autoconfiança, a cooperação, a capacidade de decisão, etc.

Iremos debruçar-nos sobre estas questões, apresentando duas pistas:

- organização de professores em equipas de desenvolvimento, planeamento e avaliação da formação;
- organização de alunos por grupos em autogestão.

No Capítulo 4 iremos descrever algumas estratégias e ferramentas para o desenvolvimento de qualidades pessoais.

Barreiras

A todos os níveis da organização, devem formar-se grupos para debater esta questão. Uma das formas de o fazer é pelo método do *Workshop* do Futuro. Uma organização que queira ser inovadora deverá debruçar-se sobre o seguinte:

« O que é que nos impede de ser uma organização inovadora? »

Aplicou-se, com bons resultados, o método do *Workshop* do Futuro, em alguns países da parceria, para identificar barreiras que impediam as escolas de integrar claramente o desenvolvimento de qualidades pessoais durante a formação e de criar ambientes de aprendizagem multi, inter e transdisciplinares.

A título de exemplo indicam-se algumas dessas barreiras:

Barreiras externas

Normalmente, as escolas actuam sob pressão quando têm que tomar decisões sobre a forma de gastar os seus escassos recursos financeiros e não resolvem o problema do elevado número de alunos nas salas de aula e das instalações deficientes.

Barreiras físicas

Em muitas escolas, é frequente ver que os edifícios foram concebidos para proporcionar apenas o ensino em salas de aula. Os professores têm muitas turmas diferentes num só dia.

Direcção

Muitas vezes, o conselho directivo ou os directores e os colegas com cargos pedagógicos não estão disponíveis para apoiar os professores quando estes estão a experimentar novos métodos de formação, arriscando perder a confiança dos alunos.

Professores

Os professores têm falta de conhecimentos sobre o que são as qualidades pessoais. Falta consenso sobre a aplicação e prática de novos métodos.

Resistência a ideias novas

Prefere-se o método conhecido e «seguro» ao desconhecido. Os professores têm medo de perder aquilo que é tradicionalmente aceite como «competência».

A carga de trabalho ao desenvolver ideias novas é grande, mas o salário é o mesmo!

A prática de ideias novas exige dos professores uma aceitação com grandes riscos. Se alguma coisa corre mal, poderá resultar numa perda de prestígio perante os colegas, alunos e direcção, e portanto perda de influência no futuro.

Os professores receiam não conseguirem satisfazer as exigências obrigatórias da disciplina e geralmente têm medo de que os alunos tenham notas mais baixas se dispenderem muito tempo no desenvolvimento das qualidades pessoais.

Outra forma de identificar barreiras numa organização é procurar e registar expressões como as abaixo referidas.

A LINGUAGEM DA RESISTÊNCIA

Há barreiras a todos os níveis da organização. Estas podem ser identificadas, tentando detectar expressões semelhantes a estas:

«Sou cem por cento a favor disso, mas é melhor ter a certeza e ficar absolutamente esclarecido...»

«Julgo que o conceito geral é óptimo, mas será que se pode aplicar ao pequeno lavrador dos Himalaias que se quer especializar em leite de iaques...»

«Devemos avançar com muita prudência...»

«Não, ainda não estamos satisfeitos...»

«Temos de nos certificar de que todos estão satisfeitos...»

«Bem, de facto não é tão simples como se afigura para um leigo...»

«Não vejo nisto nada realmente novo...»

«Já estamos a trabalhar nesse sentido...»

- «Você pode avançar se quiser, mas não me culpabilize se...»
- «Sei que falo por todos quando digo...»
- «Acho que o grupo sente...»
- «A proposta é boa, só é pena a apresentação...»
- «Já experimentámos isso nos anos sessenta, e não resultou...»
- «Concordo consigo em absoluto, mas nunca o permitiriam...»
- «Seria fantástico fazer isso, mas...»
- «Será, esta, outra das suas ideias malucas...»
- «É interessante, mas não temos condições»
- «Gostaria muito, mas na minha escola a minha disciplina não se presta para...»
- «Os alunos não querem ter responsabilidades, gostam da papa feita»
- «Os professores estão desmobilizados com o que está a acontecer»
- «Está tudo muito bem, mas os exames exigem o contrário...»
- «Eu já trabalho assim há muito tempo, nada disto é novo»
- «Os alunos não gostam de trabalhar em equipa»
- «Não tenho tempo para me dedicar a 100%»
- «Exigem-nos o cumprimento integral dos programas»

No anexo 3, apresentam-se as barreiras identificadas pelos professores das escolas profissionais envolvidas nesta experiência, em Portugal.

Capítulo 4

CRIAR AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Agora você é um líder inovador da aprendizagem, um agente cultural da mudança. Já adquiriu novas e importantes competências e desenvolveu qualidades-chave que lhe permitem trabalhar de uma forma mais dinâmica e criativa. Chegou a hora de utilizar as suas novas competências, confiança e conhecimentos para criar ambientes de aprendizagem eficazes para os seus alunos. Neste capítulo vamos debruçar-nos sobre algumas estratégias e ferramentas úteis para esta tarefa.

Mãos à obra!

ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA A CRIAÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM FACILITADORES DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS

Os professores devem estar conscientes da totalidade dos factores que afectam a capacidade dos indivíduos para aprender. A qualidade de um ambiente de aprendizagem depende, em particular, da medida em que o seu conceptor for capaz de incorporar uma vasta gama de situações de aprendizagem produtivas na experiência dos alunos. Quando nos referimos aos elementos que são essenciais para a criação de ambientes de aprendizagem, devemos estar conscientes de que as qualidades pessoais do

professor terão um forte impacto na natureza e qualidade do desenvolvimento processual desses ambientes.

De facto, o desenvolvimento de qualidades pessoais tornar-se-á numa questão nuclear em qualquer contexto educativo. Poderíamos mesmo dizer que a promoção do desenvolvimento pessoal deverá constituir-se na principal meta educativa, de forma a preparar os aprendentes para uma sociedade em vertiginosa mudança.

Esta nova meta exige a criação de ambientes de aprendizagem radicalmente novos nos quais o aluno é colocado no centro de toda a actividade educativa como pessoa humana.

Há que assumir que o desenvolvimento de competências pessoais pode ser resultado de uma intervenção sistemática e não apenas condicionante das aprendizagens escolares deixadas à maturação espontânea (perspectiva naturalista). Para promover esse desenvolvimento, na escola, são necessários processos e ambientes adequados.

Para que tal aconteça, há que inverter a tendência tradicional dos professores que os leva a posicionarem-se como «cientistas» que, a partir do ângulo do seu saber específico estruturado em torno da sua disciplina (cátedra), adoptam estratégias de ensino que privilegiam aulas teóricas ou magistrais, nas quais não se leva em linha de conta a situação concreta do aluno (mero receptáculo do saber), o seu nível desenvolvimental, os seus interesses e expectativas.

Espírito de equipa

O professor deverá tornar-se um facilitador, um verdadeiro construtor de ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento pessoal/ social e maximizem as oportunidades do aluno aprender e ser produtivo. Para além de planear, terá que desenvolver e gerir esses ambientes, sendo suficientemente flexível para lidar com o imprevisto, a incerteza, a expres-

são de sentimentos, as dúvidas e os medos de quem cresce, a par e passo com quem aprende. Serão novos papéis mais latos, que implicam atitudes existenciais de inspiração humanista, tais como a sinceridade, a congruência e a compreensão empática do outro.



Ao professor lançam-se ainda desafios de finalmente se desenclausurar da ilha protegida e fechada do seu espaço sala, de verdadeiramente trabalhar em equipa com os colegas, desenvolvendo nomeadamente competências para criar actividades transdisciplinares, com o objectivo de fomentar o desenvolvimento pessoal disseminado por todas as disciplinas. Um tal desenvolvimento curricular integrado, estabelecido gradualmente, resultante de um trabalho conjunto em espírito de equipa, num clima de entusiasmo, de comprometimento e de responsabilidade, permitirá a construção e a aprendizagem de processos mais facilmente transferíveis, no sentido em que se valorize o desenvolvimento de competências, atitudes e comportamentos.

Reflexão sobre a experiência

O processo pedagógico deverá permitir o estabelecimento de relações entre o contexto concreto e o contexto teórico – reflexão sobre a experiência – privilegiando a análise crítica da realidade.

É no entanto de salientar, numa perspectiva lata e abrangente, o que entendemos por ambientes de aprendizagem. Para que a mudança desejada possa ocorrer, não basta introduzirem-se os objectivos de desenvolvimento pessoal nas disciplinas já existentes. É necessário, ainda, avaliar-se o impacto de todo o sistema ecológico, constituído nomeadamente pela

estrutura e organização da instituição escolar e pelo processo de ensino/aprendizagem.

A intervenção no sistema ecológico implica mudanças aos mais diversos níveis, que desenvolveremos em seguida:

- Ao nível das relações entre escola, família e comunidade.
- Ao nível das relações interpessoais (actividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pelos alunos em escolas com características físicas e materiais específicas e com uma determinada organização espaço-temporal).

Escola/família/comunidade

A via para a promoção do desenvolvimento de competências pessoais tem algumas implicações evidentes na relação da escola com o meio envolvente, tais como:

- a sensibilização de todos os actores educativos para a importância da inovação, com especial relevância para o envolvimento dos pais e outros intervenientes no processo de mudança;
- a articulação dos projectos educativos com os projectos de mudança empresarial;
- o diálogo permanente com os parceiros sociais;
- o aumento do poder interventivo da escola na dinamização da comunidade envolvente, de forma a que esta se constitua num verdadeiro foco de desenvolvimento comunitário;
- a multiplicação de oportunidades de formação em contexto de trabalho;
- o alargamento das redes de partenariado nacionais e transnacionais.

Relações interpessoais na escola

As escolas deverão facilitar e promover a participação de todos. Tal implica uma atitude existencial positiva que se traduz na prática da gestão escolar por uma perspectiva orientada para a resolução de problemas, a integração construtiva e para o crescimento pessoal de todos os que vivem e trabalham na escola.

Alguns factores têm vindo a ser considerados como essenciais para que as escolas possam facilitar o desenvolvimento de competências transversais ou pessoais/relacionais:

- Confiança necessária e um clima de segurança;
- Liderança pedagógica;
- Avaliação frequente dos progressos obtidos em relação às expectativas;
- Definição clara de objectivos, especialmente no que diz respeito às principais competências e conhecimentos a desenvolver;
- Cooperação entre os professores e os outros actores educativos;
- Partilha pela direcção de toda a informação relevante.

Nas escolas eficazes, os objectivos são claros, específicos e partilhados por todos, o que facilita a definição de um contrato entre estas e os professores, estes e os alunos, a escola e a família e a definição das responsabilidades de cada um.

Em suma, na escola deverão vivenciar-se ambientes de aprendizagem que assegurem que as pessoas tenham experiências de sucesso, que contribuam para que cada um se torne cada vez mais autoconfiante, *self-empowered*, consciente de si, dos outros e do sistema, consciente dos seus

objectivos e sistemas de valores, capaz de analisar as várias possibilidades de opção e ser responsável, no sentido do comprometimento livre e consciente nas opções tomadas. Este tipo de clima de aprendizagem, em que as pessoas se sentem cúmplices do bom funcionamento de todo o sistema, é promotor da formação de um autoconceito e de uma auto-estima positiva, base fundamental para o crescimento e o desenvolvimento de cada um. O essencial a reter é que as estratégias desenhadas para a promoção do desenvolvimento pessoal do aluno devem ser integradas na concepção dos projectos educativos. Para isso, há que responsabilizar, comprometer e fazer participar também os alunos na gestão escolar, na concepção e condução de projectos, na tomada de decisões sobre questões reais, ligadas nomeadamente à própria dinâmica da vida escolar.

«Balanced, shared power is likely to invite development, feelings of involvement, participation and responsibility. The use of power and responsibility should be learned gradually and naturally, and the earlier the process can begin the better» (Hopson & Scally, s.d.).

A mudança é tanto mais necessária quanto é por demais evidente que as competências pessoais que queremos desenvolver no aluno não se instruem, não se aprendem pela via discursiva. Ao invés, elas assimilam-se, apreendem-se e apropriam-se através das vivências múltiplas a que este é sujeito nos mais variados contextos de vida (família, escola, grupo de pares, comunidade, *mass-media*).

Na escola, em particular, o aluno terá que ter múltiplas oportunidades de «experimentar-se a ser». Diríamos então que estas competências pessoais se promovem essencialmente através da aprendizagem experiencial que apela para métodos activos de ensino/aprendizagem nos quais o professor e os alunos são «ensinantes» e «aprendentes» simultaneamente.

Aprendizagem experiencial

Quando falamos em aprendizagem experiencial, referimo-nos ao uso de estratégias que privilegiem a possibilidade de uma intervenção sistemática e intencional no sentido de se expor o aluno a um contínuo de situações experienciais (reais ou simuladas) seguidas de uma cuidadosa reflexão guiada.

É necessário encontrar o equilíbrio no binómio de estratégia de «acção-reflexão», no contexto de uma relação securizante. Aqui, a reflexão assume tanta importância como a acção. O processo pedagógico deveria permitir a criação de relações entre os contextos concretos e os teóricos – reflexão sobre a experiência – conduzindo à análise crítica da realidade. Simplificando, trata-se de uma fórmula traduzida num velho provérbio chinês: «O que eu ouço esqueço; o que eu vejo recordo; o que eu faço aprendo».



Na prática pedagógica, importa ensinar e aprender:

- não conhecimentos, mas a conhecer
- não objectos de aprendizagem, mas como aprender
- não reflexões, mas a reflectir
- não pensamentos, mas como pensar
- não soluções, mas como resolver
- não investigações, mas como investigar
- não «o ser», mas «a ser».

Alguns modos de operacionalizar as competências transversais:

- Alargar os conceitos de conteúdos de aprendizagem (conceitos, atitudes, valores, disposições);

- Alargar os lugares de aprendizagem (família, empresas, órgãos de comunicação, seminários, *workshops*,...);
- Tirar partido de redes, de partenariados entre escolas-escolas e escolas-empresas;
- Articular os projectos educativos das escolas com os projectos de mudança empresarial;
- Reduzir os tempos lectivos convencionais para dar lugar ao preenchimento de outras áreas que permitam a aquisição das competências transversais pelo desenvolvimento do contínuo experiencial dos alunos (observação sistemática da realidade e da experimentação);
- Flexibilizar os espaços de aprendizagem proporcionando a inserção dos jovens no contexto social, cultural e do mundo do trabalho;
- Promover o desenvolvimento curricular integrado em detrimento de uma abordagem tecnicista monodisciplinar;
- Dar ênfase aos processos de ensino/aprendizagem que valorizem a estratégia de resolução de problemas, centrados em torno de temas integradores, ao serviço de grandes causas (paz, trabalho, meio ambiente...), que permitam a incorporação de trabalhos de prospectiva de peritos, cientistas, especialistas, outros actores sociais, movimentos sociais endógenos, etc e a estruturação dos conhecimentos;
- Mobilizar os interesses dos jovens através de um trabalho cooperativo de procura, recolha, tratamento e gestão da informação.

PISTAS PARA A CONCEPÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

A ligação da aprendizagem a contextos de vida real

Toda a aprendizagem resulta de um processo activo de construção, através da interacção com o ambiente de aprendizagem, por parte do aluno, e exige esforço.

Cada aluno constrói os seus conhecimentos e desenvolve competências reorganizando a sua estrutura cognitiva. Daí decorre um aspecto relevante: a concepção de ambientes de aprendizagem potenciadores de actividades cognitivas e metacognitivas. A ligação da aprendizagem a contextos de vida real é facilitadora do sucesso.

Muitas vezes o aluno é capaz de saber, mas perante exercícios académicos isomorfos e formais, colocados pelo professor na sala de aula, sente muitas dificuldades porque a aprendizagem é baseada em símbolos e exige o raciocínio independente de objectivos e acontecimentos concretos. O conhecimento adquirido independente do contexto social e funcional da sua utilização, do qual deriva o seu significado e validade, traduz-se em memorização ou simples aquisição e uso de factos.

As formas culturais usadas pelos professores na sala de aula para ensinar determinados conteúdos (conhecimentos, valores, destrezas, ...) aos alunos é determinante porque as verdadeiras actividades cognitivas e a aprendizagem significativa ocorrem num determinado contexto-visão do processo de ensino/aprendizagem como prática cognitiva. Os meios de interpretação e análise da realidade são mediatizados pela cultura, isto é, pelo que cada um sabe, conhece e é capaz de atribuir significado, sendo por isso a cultura da aula um factor determinante e privilegiado desta atribuição.

A modelação

O aluno observa um perito enquanto executa uma determinada tarefa, o que lhe permite construir um modelo mental adequado das actividades necessárias para um desempenho competente (recurso a vídeos, filmes, debates, visitas de estudo, contexto de trabalho...).

Contextos ricos em recursos e materiais de aprendizagem, que ofereçam oportunidade para a interacção social e que sejam representativos das

tarefas e problemas aos quais, no futuro, os alunos terão de aplicar e transferir os seus conhecimentos e capacidades são potenciadores de processos de aprendizagem construtivista.

Estruturação

Apoiar directamente o aluno enquanto este realiza uma tarefa. Não se trata de ficar à espera de uma «natural» progressão mas de provocar um ritmo de desenvolvimento. A progressão do aluno faz-se segundo o ritmo próprio induzido pelos ambientes de aprendizagem.

Prática guiada e apoiada

Observar o aluno durante a execução de uma tarefa, para que este tenha um *feedback* que lhe permita melhorar o desempenho.

Reflexão

Encorajar o aluno a comparar a sua própria estratégia e solução para a resolução do problema concreto, com as dos especialistas, com as de outros alunos e, por fim, com um modelo mental de desempenho competente. Ênfase na reflexão crítica sobre a acção.

Articulação/metacognição

Privilegiar estratégias metacognitivas de resolução de problemas, encorajando o aluno a descrever e a explicitar os seus conhecimentos e processos para a resolução de cada problema – pensar sobre o pensar.

«Para ajudar os alunos nesta aprendizagem não se lhes pede apenas que indiquem a(s) solução(ões) correcta(s), mas também que descrevam os processos que envolvem a sua procura, que registem o que vão pensando desde a observação das situações problemáticas apresentadas, as dificuldades que encontram, como as ultrapassam ou não, e porquê, como seleccionam alternativas, bem como lhes pode ser pedido que explicitem aprendizagens novas ou recordadas» (Cruz, N., 1988).

Exploração

Desenvolver a autonomia do aluno pela exploração de novos problemas, pelo incentivo à descoberta e ao processamento de fontes de informação diversificadas. As mutações rápidas, na sociedade de hoje, exigem que as pessoas pensem por si próprias e resolvam novos problemas.

Generalização

Mostrar ao aluno como certas estratégias de aprendizagem adquiridas num determinado domínio podem ser transferidas para a resolução de problemas noutro(s) domínio(s).

Ensinar por transferência, em vez de esperar que ela ocorra, facilita o treino da competência/capacidade de pensamento mais complexo, a resolução de problemas (saber como e quando), cumprindo um dos objectivos fundamentais de todo o processo de ensino/aprendizagem.

ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER COMPETÊNCIAS PESSOAIS

Existem várias estratégias inscritas no modelo de «acção-reflexão», umas mais derivadas das correntes cognitivo-desenvolvimentalistas, outras derivadas do movimento da Educação Psicológica Deliberada, como a role-

taking, outras inscritas numa perspectiva mais humanista, nomeadamente o *role-playing*, o uso de experiências actuais simuladas e o uso de projectos orientados para a resolução de problemas.



Role-taking

Esta estratégia consiste na criação de oportunidades para o desempenho de papéis reais – *role-taking* –, tendo em conta o interesse e significado pessoal destes papéis para os participantes e ainda o seu nível desenvolvimental. Assenta nos seguintes princípios:

- Situações reais (por exemplo, a participação e trabalho na comunidade) com papéis desafiantes, significativos e motivantes;
- Responsabilização;
- Rigoroso exame do significado da experiência (cuidadoso balanço entre a acção e a reflexão, numa base semanal);
- Continuidade das experiências (é necessária continuidade e exposição a níveis de complexidade crescente para que o desenvolvimento ocorra);
- Os períodos de reflexão deverão ser em ambientes não hostis, de forma a potenciar-se a integração de sentimentos eventualmente penosos, resultantes da revisão e gradual assimilação das mudanças internas provadas.

Role-playing

Consiste no uso de um espaço/tempo pedagógico, orientado por alguém experiente em técnicas de dinâmica de grupo, no qual os alunos,

através do jogo de papéis, da simulação, da inversão de papéis, possam ensaiar em ambiente relacional protegido as competências pessoais que serão vitais para o exercício da sua actividade profissional. Para além de questões do foro pessoal que o espaço psicodramático muitas vezes desbloqueia, podem ainda ser trabalhadas várias temáticas surgidas de situações problemáticas com as quais os alunos por vezes se deparam nos locais em que estagiam. Esta estratégia permite ainda a automonitorização, no caso do uso de filmagens cujo visionamento servirá de suporte à reflexão pessoal e grupal.

O *role-playing* envolve uma técnica que apela para a prática de competências e a exploração de ideias e sentimentos.

Simulação de situações de vida real

A equipa transnacional testou o método de experiências simuladas concretas, para a promoção do desenvolvimento de competências pessoais no aluno e professor europeus. Para isso, elegeu uma competência de largo espectro, «espírito de equipa na educação» (anexo 2) e a simulação de uma actividade concreta designada «Sub-artic survival» e paradigmática do modelo de *Workshops* do Futuro, nos quais as pessoas se reúnem para trabalhar em torno de um caso ou problema comum.

O método foi testado e avaliado nos cinco países envolvidos, tendo-se chegado à conclusão de que encerra grandes potencialidades no domínio do desenvolvimento das competências pessoais, tendo sido bem aceite pelos professores e alunos. O uso de simulações tem algumas condições a serem observadas:

- A sessão deverá ser cuidadosamente planeada (objectivos, recursos, materiais, áreas de trabalho, tamanho e constituição das equipas);

- Deverão ser à partida identificados claramente os objectivos da sessão e os participantes deverão comprometer-se a trabalhar em conjunto para atingir os objectivos individuais e de grupo, a participar plenamente, a dar e receber *feedback* (quer seja positivo quer seja negativo e de uma maneira construtiva), a dar valor à sua contribuição e à contribuição dos outros (estabelecimento de um contrato pleno);
- É necessária a concepção de exercícios para criar um clima de confiança, empatia e divertimento (as sessões não deverão assemelhar-se a uma aula tradicional, sob o risco de os participantes não desajarem voltar) e de exercícios desinibitórios que encoragem os indivíduos a correr o risco de se exporem;
- A situação proposta deve ser concreta, mas familiar (ser fonte de motivação para os participantes), desafiante (introduzir as variáveis do prazer e da competitividade) e visar a resolução de uma situação problemática na qual os indivíduos se deverão projectar e empenhar;
- Poderão existir dois momentos – um de resolução individual e um segundo de resolução colectiva (no caso da experiência testada, tal visava demonstrar que se um grupo funcionar sinergicamente, a sua decisão será sempre superior à decisão individual);
- Depois da situação ser resolvida por cada grupo, deverá observar-se e reflectir-se em conjunto sobre todo o processo (o uso de uma solução ideal potencia a avaliação do desempenho de cada grupo);
- Para que esta reflexão seja eficaz, deverá existir um modelo teórico de suporte à discussão (no caso da experiência testada, tratou-se do modelo sinérgico da tomada de decisões – anexo 4);
- Depois desta reflexão procurar-se-á chegar a algumas generalizações de forma a poder aplicar-se as aprendizagens realizadas em novas situações.

A sequência final para a reflexão sobre o processamento da experiência deverá ser composta pelas seguintes etapas:

1. Recordar e rever a experiência vivida;
2. Analisar as consequências ao nível dos efeitos e dos afectos;
3. Fazer uma síntese do que se aprendeu em relação à situação;
4. Aplicar a novas situações (verificação da existência de ligações entre esta aprendizagem e a vida real; como aplicar os conhecimentos noutros contextos da vida diária – metáforas para a vida);
5. Comprometer na mudança para se agir de forma diferente noutros contextos em ordem a um futuro melhor.

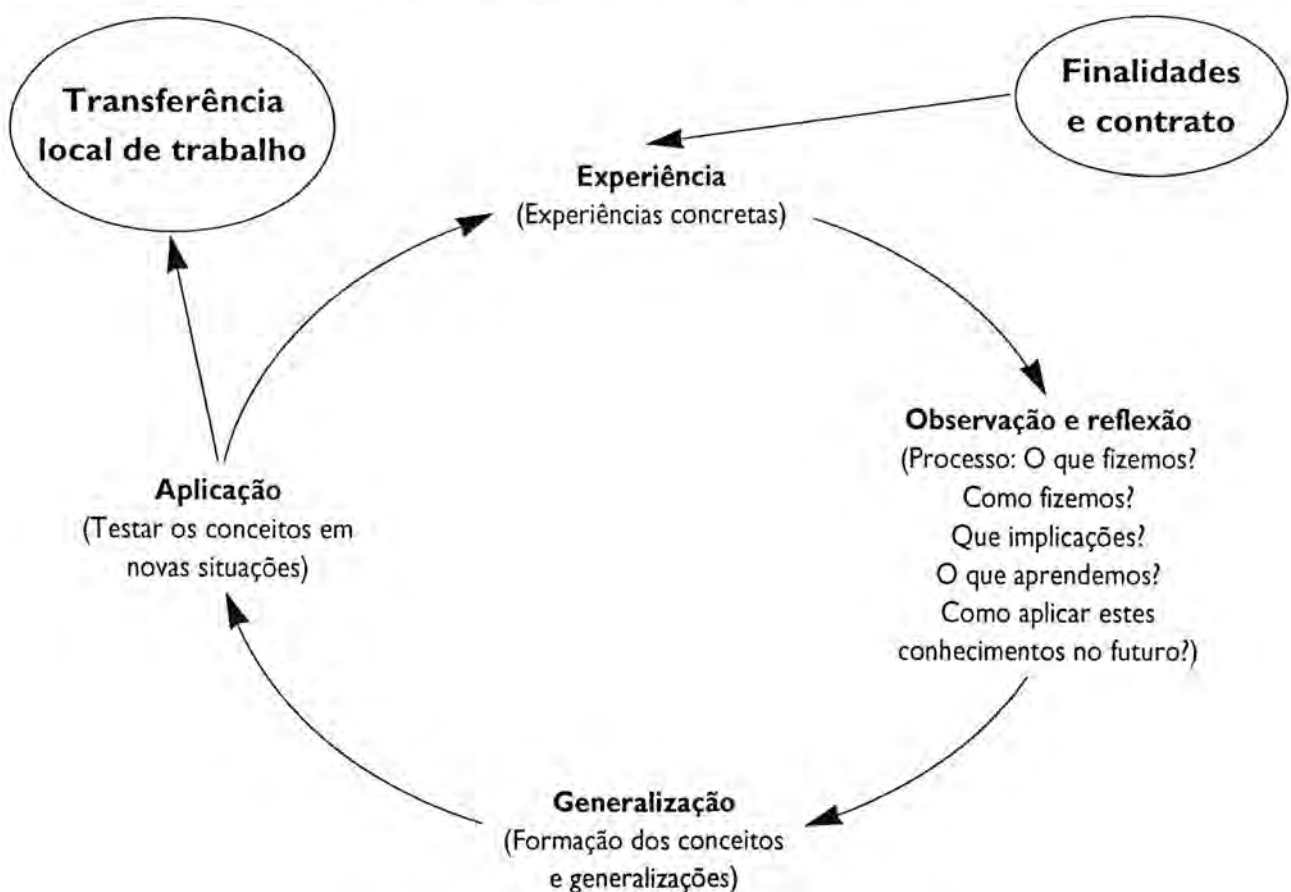


Diagrama 2 – O ciclo da Aprendizagem

A aprendizagem pela aventura

Neste paradigma, a aventura e o risco são usados como um meio educacional válido para a promoção de competências pessoais. Baseado nos mesmos princípios da aprendizagem metafórica, que vimos nas situações reais simuladas, rompe as barreiras tradicionais da sala de aula, levando os participantes a enfrentar situações de risco e aventura, normalmente em contacto estreito com a natureza.

A ênfase é colocada no crescimento e desenvolvimento do indivíduo, utilizando-se processos de dinâmica de grupo como um meio poderoso e facilitador, de forma a que os participantes deixem a sua zona de conforto e se aventurem a explorar facetas de si próprio até aí desconhecidas.

Em relação ao processo, são necessárias condições idênticas às listadas para as experiências simuladas:

- Incerteza;
- Desafio/assumir riscos;
- Ambiente desconhecido, dissonância e situações problemáticas únicas;
- Ambiente de grupo cooperativo e tomada de decisão consensual;
- Uso de jogos, exercícios, iniciativas e actividades que apelem para as capacidades criativas e intelectuais dos participantes.

Na Educação pela Aventura, a transferência das aprendizagens deve ser planeada com tanto rigor como a definição dos objectivos e os tipos de competências visadas (Diagrama 3).

O diagrama ilustra como a aprendizagem pela aventura pode estar ligada a futuras experiências de aprendizagem. Na primeira teoria, *transferência específica*, o aprendiz recorre a hábitos adquiridos durante experiências anteriores, associações (Figura 1A que refere as competências manuais de um *belaying*), e aplica-as a uma nova situação que o ajuda a desenvolver

uma nova competência (Figura 1B que refere as competências manuais de um *repling*). Na segunda teoria, *transferência não específica*, o aprendiz generaliza os princípios comuns recebidos duma experiência anterior (Figura 2A que refere um jogo de confiança) e que se aplicam a uma nova situação de aprendizagem, noutra contexto (Figura 2B – desenvolvimento da confiança com os colegas, na escola). Na terceira teoria, *transferência metafórica*, o aprendiz transfere princípios semelhantes da canoagem (Figura 3A) para o trabalho cooperativo na empresa ou na escola (Figura 3B).

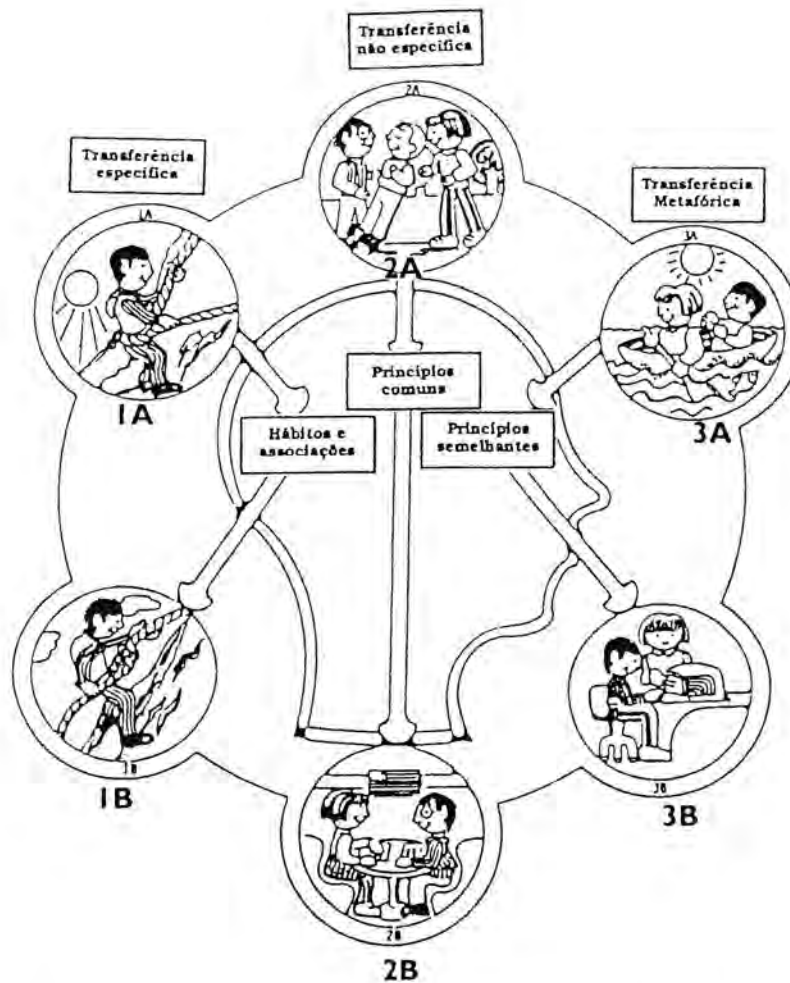


Diagrama 3 – As três teorias de transferência na Educação pela Aventura

Neste modelo, é dada uma forte ênfase ao fornecimento de interligações entre ambientes presentes e futuros de aprendizagem, de forma a potenciar-se a quantidade de transferência que poderá ocorrer.

Apesar destas estratégias parecerem de todo informais, como já foi referido, nada deve ser deixado ao acaso. Todas as etapas devem ser cuidadosamente planeadas, de forma a potenciarem-se as generalizações e a transferência das aprendizagens.

Aprendizagem por projectos orientada para a resolução de problemas

Esta estratégia caracteriza-se do seguinte modo:

1. O objecto de estudo tem um valor afectivo para os alunos que se empenham voluntariamente num trabalho em equipa.
Os alunos demonstram interesse pelas tarefas e actividades e sentem necessidade de serem reconhecidos pelos outros e de agir em grupo como autores e actores.
2. O projecto tanto pode emergir da vontade dos alunos, como pode ser proposto inicialmente pelo professor, pela escola...

Dado que é um trabalho em grupo, há necessidade de se definir papéis a desempenhar, distribuir tarefas e desenvolver actividades, tudo discutido e planeado previamente.

Em pedagogia de projecto é relevante que a equipa defina objectivos e o processo para os atingir. Se se quiser evitar uma desestruturação do trabalho, é preciso definir objectivos em termos de comportamentos explícitos e precisos (M. Bru, L. Not, 1987) e fazer uma avaliação contínua. As aprendizagens avaliam-se no domínio da transferência. Nunca é demais recomendar a construção de grelhas de observação dos comportamentos a demonstrar, para detectar os que são adquiridos ou não e por quem.

É fundamental questionar as circunstâncias do trabalho, a pertinência

dos percursos e acções, a relação entre previsão e concretização e analisar as intervenções pedagógicas durante todo o processo.

O professor interage com o aluno/alunos, cada um na situação de sujeito e centro de iniciativas, que poderão eventualmente ser divergentes e isso é saudável e positivo.

3. As actividades desenvolvidas com a supervisão do professor são faseadas em:
 - Identificação/formulação do problema ou tema/problema;
 - Identificação de problemas parcelares;
 - Organização de grupos;
 - Planificação flexível do trabalho a desenvolver. Recursos, limitações, espaços, tempos, meios, pistas, previsões, papéis a desempenhar...;
 - Trabalho de campo (pesquisa, recolha de dados...);
 - Construção da resposta (esboços, tomada de decisões, execução...);
 - Avaliação contínua e final/*feedback* (auto e hetero-avaliação);
 - Apresentação final;
 - Levantamento de novos problemas...

A planificação é flexível para dar lugar a reformulações debatidas e adequadas.

4. Todos os projectos dão origem a uma produção esperada por um público alargado que irá apreciar o produto e questionar o processo. Este desfecho é um factor relevante no investimento afectivo.
5. O projecto deverá ser concretizado de um modo flexível. O professor não deverá impor o cumprimento total da planificação. É o confronto contínuo do objectivo enunciado e das concretizações parciais.

lares que constitui o fundamental de todo o processo onde se pratica a autonomia dos alunos, a criatividade e a socialização. Os grupos farão frontalmente uma reflexão sobre o ponto de situação para não haver grandes desvios relativamente às intenções.

6. O percurso salienta uma alternância, de trabalho individual e de grupo, da teoria à prática, de pesquisa no terreno e tratamento de dados, elaboração de esboços de soluções, relatórios, produções várias e avaliações.
7. O papel do professor, no projecto, é o de um recurso permanente, animador, informador, coordenador. Estas atitudes excluem todo o tipo de desmotivação, de abandono ou de manipulação e imposição.

O professor deverá estar atento, saber esperar e intervir oportunamente. Ele fará sínteses no final das discussões; proporá, indicará fontes de informação e meios diversificados para diferentes aquisições, elaborará materiais didácticos, acompanhará os grupos.

Trabalhar por projectos faz apelo à pesquisa, à iniciativa, ao sentido de responsabilidade, à capacidade de correr riscos, à cooperação; integra conhecimentos adquiridos e desencadeia a aquisição de novos conhecimentos e experiências novas. Cria um ambiente alegre, dinâmico motivador, aproximando a escola à vida real.

Factores/técnicas que facilitam a transferência da aprendizagem

1. Conceber condições para a transferência antes do curso/programa de actividades de aprendizagem começar. Podem ser dados alguns passos prévios, antecedendo uma experiência de aprendizagem, que ajude a transferência para outra.
2. Criar elementos de aprendizagem semelhantes aos que futuramente os alunos possam encontrar noutros ambientes de aprendizagem. A

criação de ambientes de aprendizagem com grande aplicabilidade em experiências futuras proporciona melhores condições para um maior potencial numa transferência de aprendizagem.

3. Proporcionar aos estudantes oportunidades para a prática da transferência de aprendizagem enquanto ainda frequentam o curso.
4. Deixar que as consequências da aprendizagem sejam naturais e não forçadas e artificiais.
5. Proporcionar aos estudantes condições para que possam interiorizar a sua própria aprendizagem. A capacidade de um estudante interiorizar a sua própria aprendizagem gera conceitos e generalizações essenciais ao processo de transferência.
6. Incluir ex-estudantes bem sucedidos no programa de aprendizagem.
7. Incluir exemplos reais que influenciem o processo da aprendizagem.
8. Sempre que possível – no programa – responsabilizar os estudantes pela sua própria aprendizagem.
9. Desenvolver técnicas e procedimentos ajustados que facilitem a transferência de aprendizagem.
10. Propor experiências acompanhadas que facilitem a aplicação da transferência.

Actividades de ensino/aprendizagem

Para o traçado do caminho ou estratégia a seguir para facilitar a passagem dos alunos da situação em que se encontram à de alcance dos objectivos fixados, dois conceitos são essenciais. São eles os de actividade de ensino/aprendizagem e de experiência de aprendizagem. As actividades de ensino são situações criadas pelo professor para que o aluno viva certas experiências julgadas necessárias para acarretar mudanças intelectuais, afectivas e motoras. As experiências são as vivências que o aluno experimenta nas diversas situações a que é exposto, capazes de nele induzir as

mudanças de crescimento humano, pessoal, e como agentes de intervenção na sociedade.

A presença ou ausência de ruídos, uma iluminação deficiente ou intensa, um contexto formal ou informal podem influenciar a aprendizagem. Alguns alunos ficam desatentos ao menor ruído, outros aprendem melhor sentados nas mais estranhas posições. Alguns preferem estudar sózinhos, enquanto que outros só conseguem concentrar-se quando estudam com colegas. Uns sentem-se à-vontade com adultos directivos, outros só conseguem trabalhar com alunos da sua idade. O máximo de energia de cada pessoa acontece em momentos diferentes do dia e alguns precisam de ir chupando um reбуçado, ou mastigar pastilha elástica ou a ponta da caneta. Para alguns a aprendizagem não se processa sem actividades práticas concretas, como por exemplo escrever.

As actividades curriculares produzem inúmeras situações de comunicação. O professor pode propiciar um clima em que o aluno se relacione com os colegas de uma forma positiva e enriquecedora.

As actividades chamadas «extracurriculares» oferecem uma rica gama de intervenções educativas. Nessas actividades (de recolha livre, com um número reduzido de alunos, realizadas sem a pressão da avaliação académica, ...) o aluno relaciona-se com professores e colegas noutra dimensão.

As actividades têm que ter em conta certos aspectos:

- O comportamento dos alunos;
- Indicações verbais ou escritas sobre o comportamento individual ou colectivo;
- Intervenções do professor ou outros actores educativos;
- Apresentação de estímulos sensoriais;
- Manipulação do ambiente físico, etc.

No anexo 5 contam-se algumas histórias sobre ambientes de aprendizagem.

Capítulo 5

AVALIAÇÃO

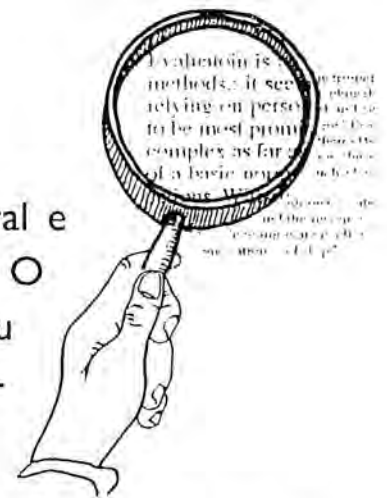
Agora que está a criar e a inovar para contentamento do seu coração, pode querer descobrir quão eficientes e valiosos foram os esforços feitos. Sendo assim, aqui está uma ferramenta indispensável para a maleta (Kit-bag) do inovador: a AVALIAÇÃO. Use-a sabiamente. Ela ajudá-lo-á sempre que seja necessário.

Boa sorte!

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Qual o significado da «Avaliação»?

Para começar, a avaliação é uma expressão liberal e democrática, que tradicionalmente significa controlo. O controlo é realizado externamente ao resultado ou produto final das actividades, ao passo que o novo sentido de avaliação incide na auto-avaliação como processo de ajuda ao próprio sujeito, para a sua realização pessoal. Obviamente que, após tudo o que até aqui foi dito, só se pode considerar adequada uma avaliação que incentive a motivação, a iniciativa pessoal e a competência a nível de equipa. Faz-se uma reflexão sobre as experiências vivenciadas, avaliam-se as diferentes etapas obtendo-se um *feedback*. Os resultados transformam-se, assim, em contributos para me-



lhorar o desempenho. Os comportamentos e os procedimentos alternativos são também avaliados, correndo-se alguns riscos. Vista deste ângulo, a avaliação significa aprendizagem. Avaliar é aprender. Avaliar é formar.

Porquê avaliar?

Qual o interesse da avaliação?

A avaliação é um instrumento científico de apoio à aprendizagem.

O cumprimento da função formativa da avaliação exige uma diversificação de instrumentos.

Os programas, as intervenções e os comportamentos são complexos quanto aos seus efeitos, e por essa razão parece-nos que a avaliação de qualquer pessoa baseada num comportamento isolado, numa dada situação, é precária. Será muito mais correcto procurar conhecer o comportamento dessa pessoa noutras situações e noutros contextos.

É preciso que o factor confiança seja cultivado. Sem uma base de confiança todo o trabalho relacional em equipa poderá sucumbir.

O nosso interesse na avaliação é legítimo quando estimula o potencial inovador e potencializa os recursos de cada pessoa¹.

Descobriremos que as escolas não se limitam a fazer com que outros aprendam; elas próprias serão «capazes de realizar um processo de aprendizagem, e é isso que se espera delas»².

A avaliação modifica o objecto que está a ser avaliado

A avaliação³ redefine permanentemente as acções de uma pessoa; é «formativa» através de uma rede de acções, métodos, objectivos e apre-

¹ ROLFF, H. G. (1993). *Wandel Durc Selbstorganisation*. Weinheim e Munique.

² NIETSCHKE, D., «Die Schule als Gesellschaftliches und sozials System», in: *Schulleitung*, Nr. 21, April 1994, pág. 7.

³ HAMBLIN, A. C. (1974). *Evaluation and Control of Training*. McGraw-Hill, Londres.

ciações. A avaliação irá portanto mudar o comportamento da pessoa, independentemente do facto dela se poder sentir apreciada, criticada, ameaçada ou apoiada.

Isto aplica-se a toda a gente; há sempre sensações de irritação e desânimo indesejáveis. Mas voltamos a frisar que o conhecimento dos objectivos da avaliação, das suas vantagens e critérios podem minimizar esses riscos.

A avaliação formativa tem várias vantagens:

- As pessoas directamente afectadas vão tomar parte no processo de tomada de decisões;
- Os programas de acção são avaliados logo a partir da sua fase de planificação;
- Não se tomam quaisquer decisões sem se preverem os efeitos e as consequências que delas podem advir;
- As necessidades e os problemas humanos estão no centro do processo de tomada de decisões;

Esta abordagem é orientada no sentido das actividades e é caracterizada por:

- Atitudes receptivas;
- Participação no processo;
- Flexibilidade;
- Consciencialização dos conflitos;
- Auto-avaliação por todos os participantes;
- Compreensão das actividades do ponto de vista dos participantes;
- Suporte activo quanto à participação das pessoas envolvidas.

A avaliação deverá ser efectuada a quatro níveis de intervenção e de decisão:

1. Inovação ao nível do tratamento (objectivo – otimizar o tratamento por):

- Perfis (cf. Capítulo 2);
- *Inputs*; (cf. Capítulo 3);
- Ambientes de aprendizagem (cf. Capítulo 4);
- Objectivo.

2. Inovação a nível individual

- Competências pessoais (*soft skills*) (cf. Capítulo 3);
- Competências comunicacionais;
- Auto-avaliação (auditoria pessoal);

3. Mudança da estrutura da comunicação e da cooperação dentro dos grupos

- Comportamento cooperativo;
- Avaliação orientada para a acção. Esta avaliação mudará os padrões de colaboração dos participantes;
- Levantamento de recursos humanos.

Esta abordagem orientada no sentido do currículo é o objectivo principal do modelo de avaliação.

4. Inovação ao nível da estrutura e da organização

- A avaliação significa intervenção contra estruturas e organizações rígidas e fossilizadas⁴.

⁴ WILL, H.; WINTEILER, A. & KRAPP, A., «Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation», in: DIESELBEN (Hrsg.) (1987) *Evaluation in der beruflichen Ausund Weiterbildung*. Heidelberg.

A avaliação como força motriz da inovação⁵

A avaliação como nós a definimos é parte integrante do desenvolvimento das organizações. É um modelo de aprendizagem. Não se limita a incentivar a aprendizagem pessoal, mas muda também a organização na qual os indivíduos estão a trabalhar. Deste modo, chegamos inevitavelmente à avaliação crucial: **Será que a minha organização estimula o meu desenvolvimento pessoal, ou, pelo contrário, obstrui este processo?**

Estes dois aspectos a ter em conta na avaliação são basicamente inseparáveis; é nesta dupla função que nós vamos usar as seguintes ferramentas:

- Triângulo de interacção centrada em temas – processo pelo qual cada indivíduo pode avaliar as suas próprias interacções em equipa.
- «Vista de helicóptero» – processo para avaliar a estrutura duma organização no sentido de reconhecer a sua identidade.
- Gestão de inovação total – processo para controlar a qualidade da organização.

PRÁTICA

As organizações favorecem a aprendizagem?

As estruturas e os modelos organizacionais devem ser objecto de avaliação, no pressuposto de que esta ajuda a ter uma melhor compreensão e a encontrar pistas relevantes para a intervenção favorecendo deste modo a aprendizagem. O que realmente acontece é que o resultado dos procedimentos envolvem aqueles dois factores.

Durante a avaliação devem observar-se os seguintes princípios:

⁵ *Ibidem*, pág. 37.

Princípio de «baixo para cima»

- A situação de ensino deverá ajustar-se à organização e ao contexto;
- Todas as pessoas envolvidas têm o direito de intervir no processo.

Princípio dos controlos

- não há apenas uma avaliação de factores empíricos. Deve conseguir-se uma validação qualitativa através de diálogos intersubjectivos.

Princípio da abertura

- As estruturas revelam o processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal nas esferas da vivência e do trabalho, fomentados por diálogos intersubjectivos. Eis a razão pela qual as estruturas dependem em grande medida do indivíduo e do contexto.

Isto tem certas consequências no processo de definição de alvos:

- Os alvos devem referir-se a situações da vida real, levando também em conta a experiência social, cultural e antropológica, assim como o itinerário de aprendizagem e outros requisitos prévios. Portanto, o trabalho pode ser definido como um correspondente processo de aprendizagem;
- Os membros da instituição podem ser motivados a participar no processo através de meios de auxílio metódicos e subtis como, por exemplo, o triângulo da interacção centrada em temas, que a seguir se apresenta, que ajuda a definir alvos na base de ideias bastante vagas, através de um diálogo intersubjectivo;
- Dado que todos os modelos se referem a uma situação específica da vida e do trabalho eles podem apenas oferecer um quadro conceptual que deve ser continuamente desenvolvido. Consequentemente, os modelos devem estar em conformidade com um conceito geral e ser capazes de se adaptarem ao desenvolvimento potencial dos seus utili-

zadores. Durante a interacção discursiva, os grupos podem acordar numa interpretação.

APRENDIZAGEM DAS REGRAS BÁSICAS

O modelo de uma organização é criado pelas ideias e objectivos dos seus membros. Um método útil para criar elos de ligação e constituir equipas é interiorizar o *triângulo da interacção centrada em temas*.

Interacção centrada em temas: a organização dos vencedores

A interacção centrada em temas é um método muito eficaz para regular e validar as acções interdependentes dentro dos grupos. A capacidade de auto-avaliação do indivíduo é o pré-requisito necessário para o trabalho

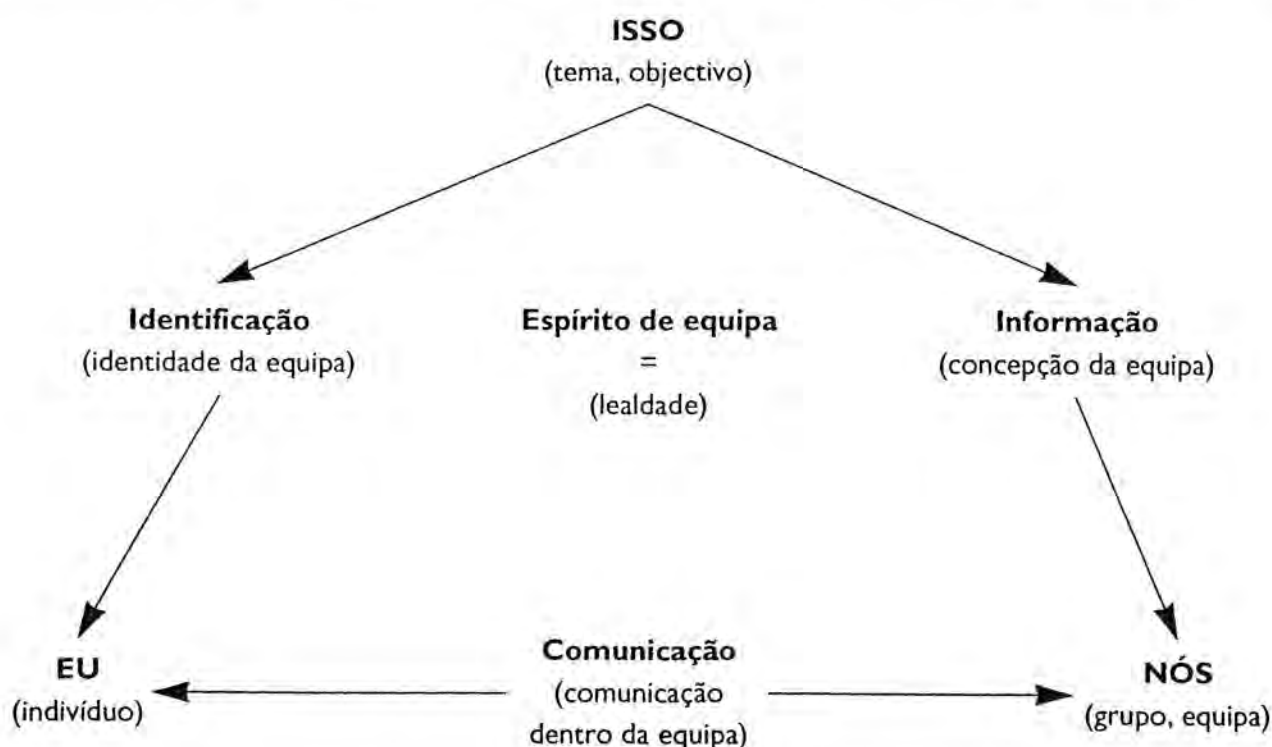


Diagrama 4 – Espírito de Equipa

em equipa. Este método fornece informações sobre os papéis individuais, a estrutura do grupo e o processo de comunicação.

Neste método deve conseguir-se o equilíbrio das três forças – **isso, eu e nós** (Diagrama 4). Este trinómio levará a um sentimento de união dentro dos grupos, protegendo e motivando assim os membros do grupo, criando sinergia e lealdade. Para os outros, este sentimento de união vai criar uma imagem de grupo especial, estimulando a eficácia. O grupo fica sujeito a um processo dinâmico, que gera crescimento e que facilita o alcançar dos objectivos.

A formação de uma equipa, tal como acima se demonstra, não pode ser entendida como um método que estimula sempre um determinado comportamento. É o arrancar de uma tomada de consciência, em cada membro da equipa, que vai desencadear uma atitude individual convincente. «O objectivo a alcançar é um equilíbrio dinâmico da trilogia **isso, eu, nós**»⁶.

Regras para uma equipa trabalhar em sinergia

1. Eu sou eu – tu és tu! Ter consciência dos direitos do indivíduo. Aceitação mútua a nível emocional e profissional. Nada de jogos «vencedor – vencido».
2. Juntos somos mais fortes e eficientes do que agindo individualmente. O indivíduo pode confiar na equipa e vice-versa.
3. Todos nós apoiamos um objectivo comum e trabalhamos sinceramente para a sua realização.
4. Podemos falar abertamente uns com os outros. Ouvir atentamente significa uma melhor comunicação. A pessoa mais importante é sempre a que está a falar comigo ou a ouvir-me.
5. Elogiamos e repreendemos oportunamente.

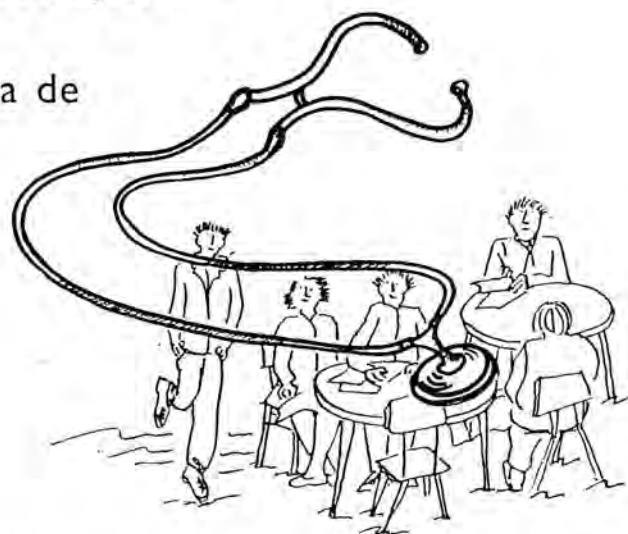
⁶ COHN, R. (1989). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*, 5. Auflage. Stuttgart.

6. Criticamos e podemos aguentar as críticas. Temos discussões construtivas e podemos-nos rir juntos.
7. Os «falhanços» são oportunidades para um novo começo. A nossa equipa pode aguentar erros, mas não repetições de erros anteriores.
8. As decisões importantes são tomadas por maioria, quando não é possível o consenso. Todos os elementos da equipa querem e dão informações abertamente.
9. Os critérios para o insucesso são:
 - Falta de lealdade, mentiras, quebra de confiança, injustiça, crítica pessoal ofensiva, conspiração.
10. Gostamos de trabalhar nesta equipa. Se sentirmos que não gostamos, tentamos descobrir as razões para tal e damos-lhes uma solução.

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EQUIPA

A avaliação deveria ser efectuada de modo a expor às pessoas os factos – confrontá-las com uma imagem verdadeira da situação e dar-lhes uma base para reflexão:

- ver isso
- aperceber-me disso
- sermos confrontados.



Utilizámos o questionário que se encontra no Anexo 6 numa instituição de formação de formadores, na Alemanha, para realizar:

- A auto-avaliação dos professores formadores;
- A avaliação do trabalho dos colegas e dos alunos (professores-formandos) em dois momentos diferentes.

Os diagramas seguintes são baseados nesse questionário.

○ Diagrama 5 revela que a auto-avaliação, regra geral, é extremamente positiva e ao mesmo tempo, talvez, muito pouco crítica.

○ Diagrama 6 mostra que a avaliação relativamente aos outros é drasticamente negativa

○ Diagrama 7 prova que – mal se tenha tido uma interacção íntima com outros –, a *performance* destes é julgada tão positivamente como a própria *performance* de cada um. Prova que a avaliação muda o indivíduo, influenciando também os outros e as suas relações.

Consequências para o processo de inovação:

○ resultado destas avaliações revelam que os indivíduos não parecem achar que eles próprios necessitem de mudar. Porém, os outros indivíduos devem certamente mudar...

Eu sou bom ... vocês não são.



Diagrama 5 – A auto-avaliação dos professores-formadores

auto-estima dos elementos da equipa
14 Junho 94 (16 respostas)



Diagrama 6 – 1º momento da avaliação do trabalho dos colegas, em 14 de Junho de 1994

avaliação do trabalho dos colegas
16 Junho 94 (15 respostas)



Mas espera-se que, após reflexão e formação, todos cheguem a um ponto em que dirão:

Eu sou bom ... mas vocês também.

A «VISTA DE HELICÓPTERO»: IDENTIDADE DA ORGANIZAÇÃO

Quando se pede aos membros de uma organização para avaliarem a sua própria *performance*, depressa se torna evidente que «não se pode avaliar a *performance* se não se tiver presente o objectivo da avaliação, ou seja, o que é que se está a tentar realizar»⁷.



As organizações com sucesso caracterizam-se pelos seus objectivos bem definidos: «Qualquer debate que leve os professores a clarificarem as suas ideias e a eliminarem desacordos e juízos falsos sobre metas e objectivos tende a ser benéfica» (*ibidem*). Estamos a tentar implementar um modelo que torne óbvios os indicadores da mudança.

Chamamos a este modelo «*identidade da organização*». É um sistema de estímulos e orientações, uma estrutura aprendente que tem de ser alcançada.

Só se pode mudar padrões de comportamento impessoais e estandarizados através de uma renovação de padrões definindo a interacção interna, a participação individual e a aceitação interactiva de novos papéis a desempenhar.

⁷ HOLT, K. Monitoring and Evaluation, Some Thoughts. In: GILBERT, C. (Ed.) (1990). Local Management of Schools. Londres.

A forma clássica de organizações governadas em hierarquia, por decretos e instruções tenderá a mudar logo que as regras se tornem um assunto que possa ser debatido abertamente, deixando de ser o santuário dos «rapazes lá de cima». Isto significa que à medida que a auto-estima dos membros da organização vai crescendo a «obediência cega» vai perdendo terreno. Portanto, «os valores já não podem ser impostos aos outros; passam a ser um tema de debate»⁸.

Alguns dos indicadores que permitem reconhecer a identidade de uma organização podem ser observados no esquema I.

Imagem da organização

Antes de se iniciar qualquer tipo de auto-avaliação, é importante desenvolver um conceito geral da organização: quais serão as qualidades da organização no futuro?

Filosofia da organização

O objectivo é transformar uma autoridade estatal com estruturas hierárquicas num sistema aberto, orientado para o mercado, capaz de reagir às exigências da mudança constante.

Visão

Alguns indicadores possíveis:

- Apoio de parceiros sociais.
- Orientação para o processo mais do que para os resultados/produ-
tos.

⁸ BERGMANN, G. (1993). Ansätze einer ökologischen Managementethik. Dusseldorf.

- O *staff* tem o dever de fomentar o seu próprio desenvolvimento.
- Realização pessoal.

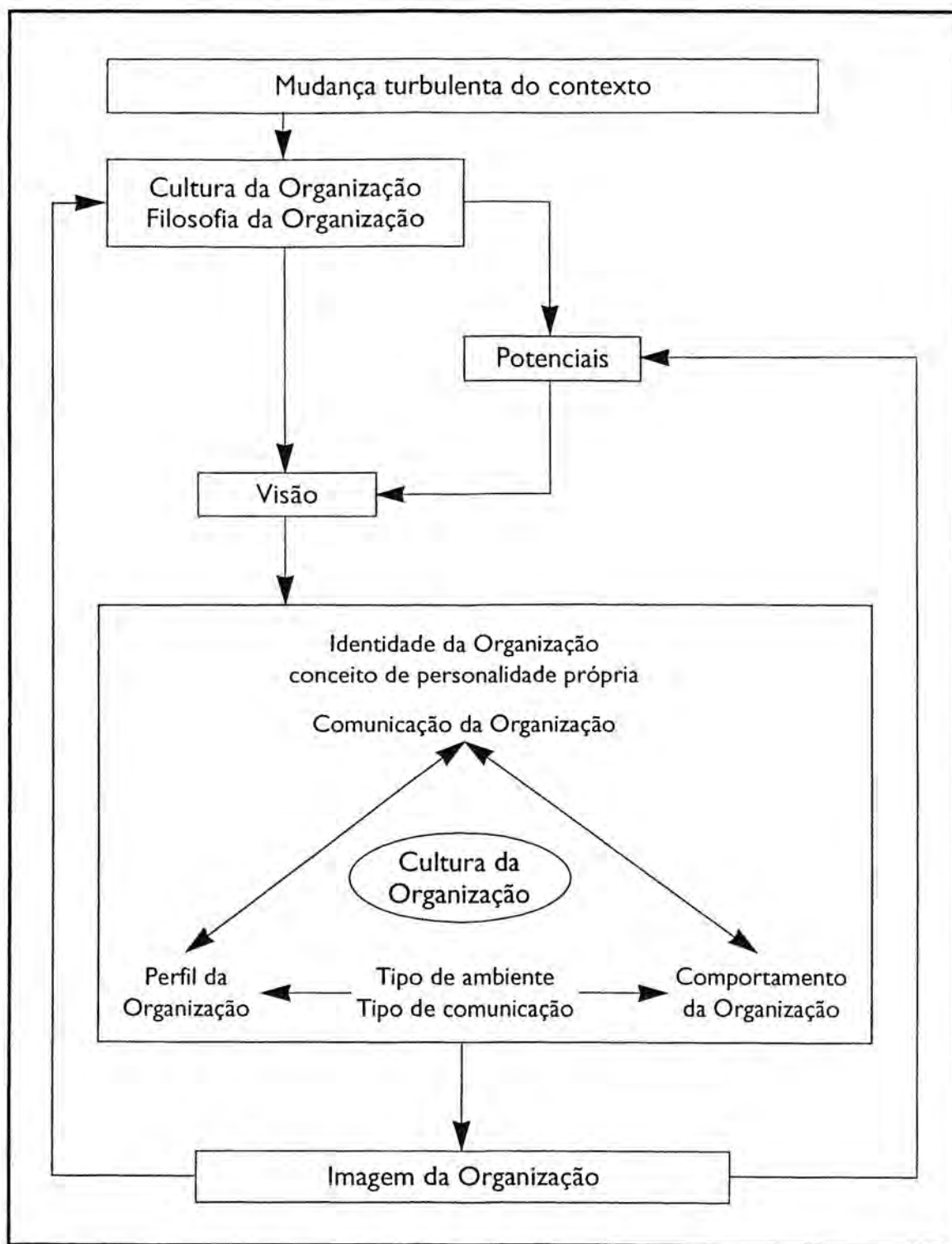
Identidade da organização

A identidade da organização revela-se através de:

- Comunicação interna;
- Técnicas de criatividade;
- Estratégias para a resolução de problemas;
- Cooperação em grupos;
- Gestão de conflitos;
- Espírito de equipa;
- Capacidade de chegar a um consenso bem fundamentado sobre problemas de educação/formação;
- Círculos de qualidade, estrutura organizacional restrita, alternância do *staff*;
- Inovações urgentes;
- Concepção de equipa;
- Responsabilidade por um novo controlo de qualidade;
- Maior participação.

Delegação quanto:

- às decisões sobre quem orienta, quem frequenta e quem decide sobre os cursos a fazer para os membros da organização;
 - à flexibilidade – reacção às mudanças referentes aos alunos e formandos;
 - aos desenvolvimentos;
 - à integração das consequências das mudanças operadas, na sociedade e no mundo profissional, no desenvolvimento curricular;
 - colaboração com membros de outras organizações, escolas e empresas;
 - Qualidade – consultas permanentes entre os membros da organização.
-



Esquema I – Indicadores da identidade de uma Organização

«AUDITORIA» – O PONTO DE PARTIDA

Auditoria é uma das etapas do processo de planificação em direcção à avaliação, onde se pergunta: *em que ponto estamos?* É uma tentativa de estabelecer até que medida um processo ou desempenho está em conformidade com padrões ou critérios pré-determinados. Inclui debates sobre prioridades.

O processo de planificação

A avaliação é definida como a quarta e última etapa do ciclo de planificação (Diagrama 8), mas deve realçar-se que a avaliação não é apenas algo que surge como um *big bang* no final do processo, mas que vai sendo exigida no decurso do mesmo.

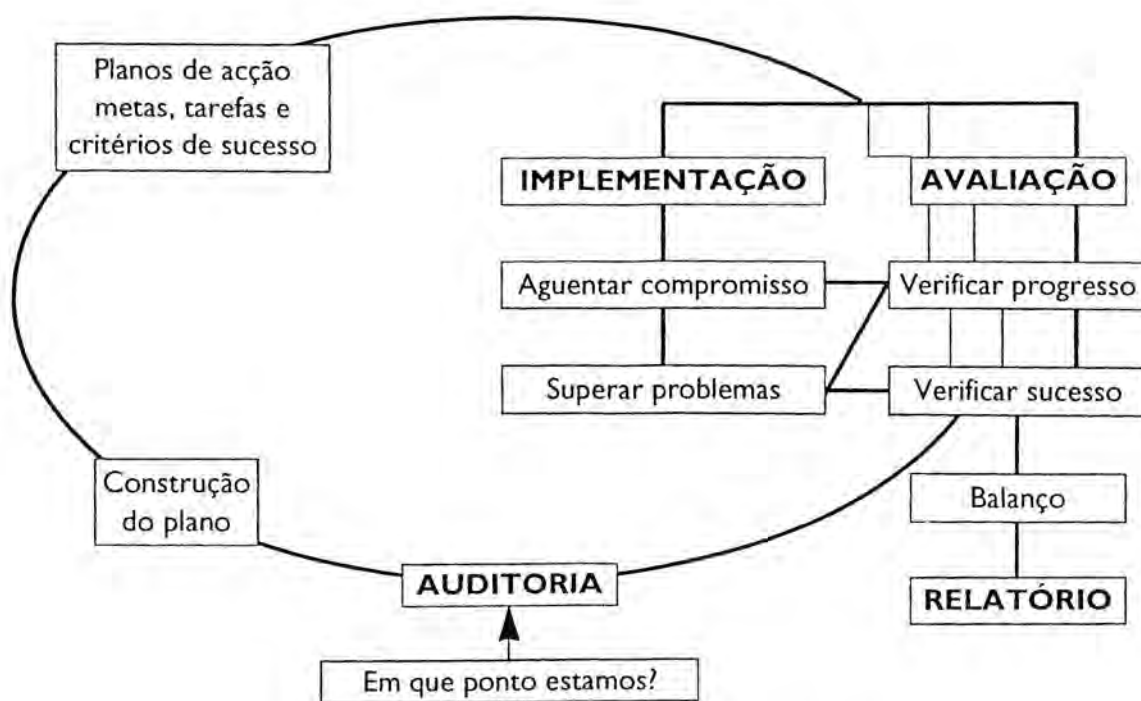


Diagrama 8 – Ciclo de planificação

A *construção do plano* deve prever avaliações contínuas com momentos de controlo. Cada *plano de acção* conduz a metas específicas e cada uma delas tem os seus critérios de sucesso (uma espécie de indicador de qualidade produzido pela escola). A *implementação* do plano e a *avaliação* estão intimamente interligadas, num ciclo de quatro módulos, onde se vai redesenhar regularmente o vaivém entre o primeiro (*aguentar o compromisso*) e o segundo (*verificar o progresso*) que ajuda a *superar problemas* e depois a *verificar sucesso*⁹.

O cenário do trabalho de equipa

O ponto de partida, ou «Auditoria», pode parecer um exercício desapaixonado de recolha de factos para saber «em que ponto estamos», mas descrever as situações e decidir o que incluir levará inevitavelmente a um debate sobre quais as principais prioridades e as áreas que estão a ser bem ou mal sucedidas: «eis os resultados da avaliação»¹⁰.

Para orientar o debate dentro da equipa num sentido heurístico como uma forma de conseguir uma melhor compreensão, gostaríamos de apresentar o «cenário da equipa de trabalho»¹¹ (Quadro I).

Seria ofensivo ver os outros membros de equipa com a expressão facial a querer dizer «Eu sei que tu não és ...», ou utilizar outras formas de linguagem corporal negativas ou ainda enviar sinais verbais negativos.

A auto-estima e o respeito pelos outros são elementos fundamentais para o êxito do trabalho em equipa, pelo que deverão ser elementos-chave da avaliação.

⁹ HOLT, K. «Monitoring and Evaluation, Some Thoughts». In: GILBERT, C. (Ed.) (1990). *Local Management of Schools*. Londres.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ STÜRZEL, W. (1993). *Lean Production in der Praxis*. 2. Aufl., Paderborn (1994).

<i>Status quo</i>	Visão
<ul style="list-style-type: none">- Descreve o ponto da situação.- Indicadores.	<ul style="list-style-type: none">- Estratégia.- Que mudanças desejamos?- Quanto tempo temos?- Quais os objectivos por nós traçados?
Critérios de êxito	Etapas para a solução
<ul style="list-style-type: none">- Regra básica: respeito mútuo.- Melhor qualidade de vida para os membros da equipa (<i>staff</i>).- Criação de um ambiente positivo. - Reflexão sobre necessidades comuns.	<ul style="list-style-type: none">- Decisão sobre como lidar com factores críticos.- Comunicação de acordo com os ideais de clareza e de interligação.- Indicadores:<ul style="list-style-type: none">• mudar as práticas na sala de aula.• mudar crenças e atitudes.• ultrapassar «rituais» rígidos, inflexíveis.- Como podemos, em equipa, desenvolver atitudes de mudança?

Quadro I – «Cenário» da equipa de trabalho

Como assegurar o sucesso de uma auditoria

1. Evitar tentativas mal sucedidas!

Certifique-se que as condições da auditoria tornam improváveis quaisquer falhas. Não deixe a resistência crescer; tenha apoios já preparados e escolha um ambiente favorável (reunião restrita, por exemplo).

2. Pensar em categorias

Quando a «filosofia» é descrita numa linguagem clara e viva, todos os participantes compreenderão com muito maior clareza o processo em si e as suas componentes. Deve propor-se um tema ou colocar uma questão como por exemplo; «Ajudar o desenvolvimento pessoal do aluno para

poder dar resposta às mudanças», ou «Como desenvolver competências para corresponder a futuras exigências», tendo em conta muito particularmente a situação do grupo-alvo. Estes temas ou questões, tal como os interesses que guiam o nosso conhecimento, asseguram a acção-reflexão e ajudam a evitar discussões estéreis.

3. Autodesenvolvimento

Não utilize livros para encontrar critérios. A autopercepção da pessoa e do grupo e a reflexão sobre o processo de trabalho são uma boa fonte de recursos. A identificação com os resultados da reflexão em grupo é mais vantajosa e transformá-los-á numa «teoria a partir da prática».

GESTÃO DE INOVAÇÃO TOTAL

Numa organização aprendente o *staff* tem o direito de decidir acerca dos detalhes da estrutura da organização. Uma mudança de contexto turbulenta significa que há situações interligadas de uma forma complexa e que se tornam muitas vezes difíceis de compreender.

A gestão totalmente inovadora considera a visão de causalidade (causa e efeito) muito complexa. Neste tipo de gestão, propõe-se uma tentativa de encontrar um modelo com múltiplos factores, evitando conclusões unilaterais ou simplistas. A vantagem deste método pode verificar-se pela qualidade bastante mais elevada dos seus resultados, que poderão incluir mais do que uma solução.

Segundo Ishikawa, uma gestão de inovação total descreve as interações da relação aluno/professor como um «modelo em ziguezague» (Diagrama 9).

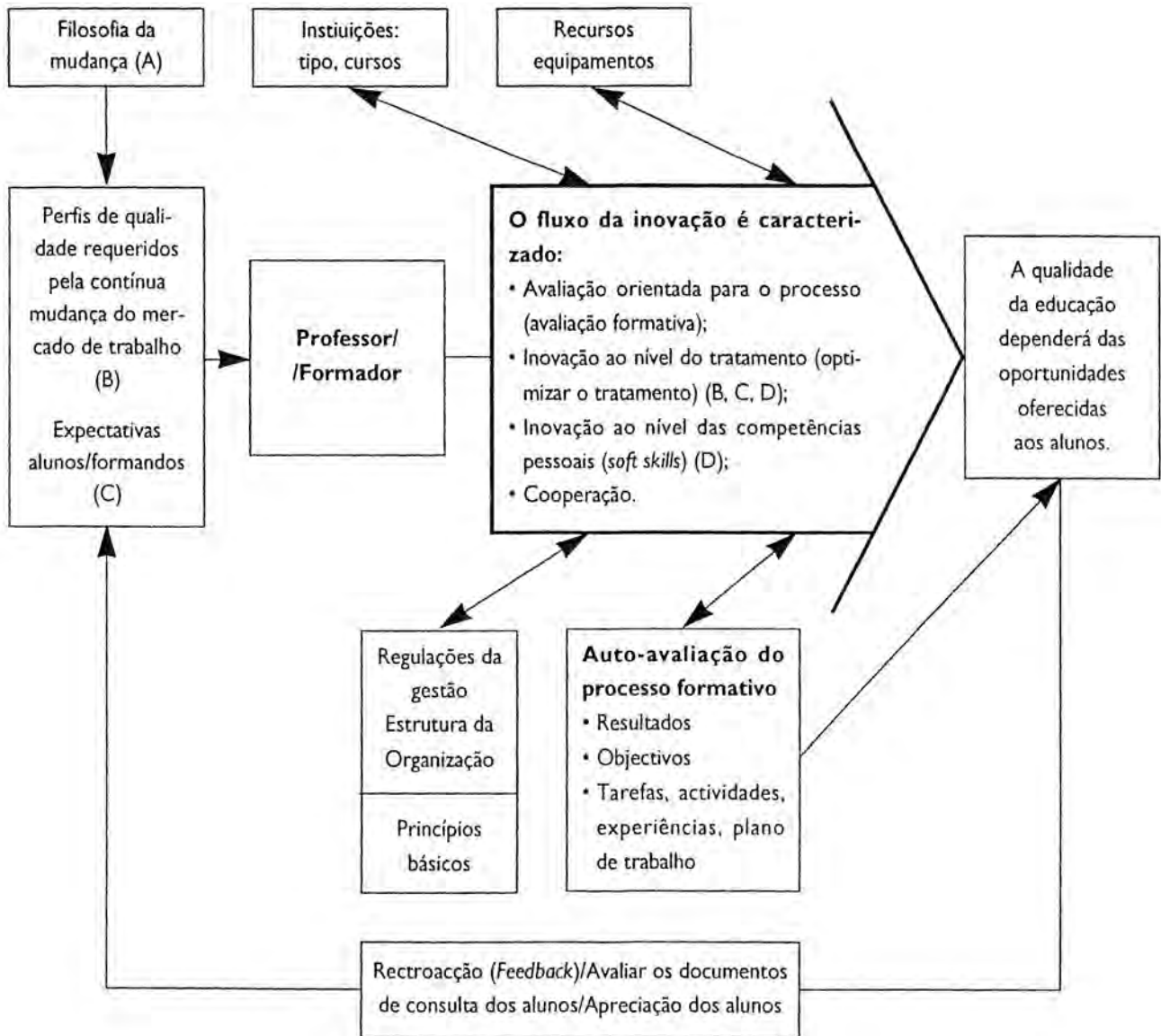


Diagrama 9 – «Modelo em ziguezague»

Princípios básicos de uma gestão de inovação total:

- Delegação da responsabilidade;
- Avaliação contínua;
- Forma de comunicação – interactiva;
- Trabalho de equipa;
- Orientação dos alunos.

No entanto este desejado processo de inovação só se efectiva se houver uma dependência directa entre o grau de intensidade desses princípios básicos e a prática diária.

Capítulo 6

FIM?

A reorganização pode não mudar o que mais precisa de ser mudado; é a forma como as pessoas, a todos os níveis, se relacionam com a Organização que produz mudança.

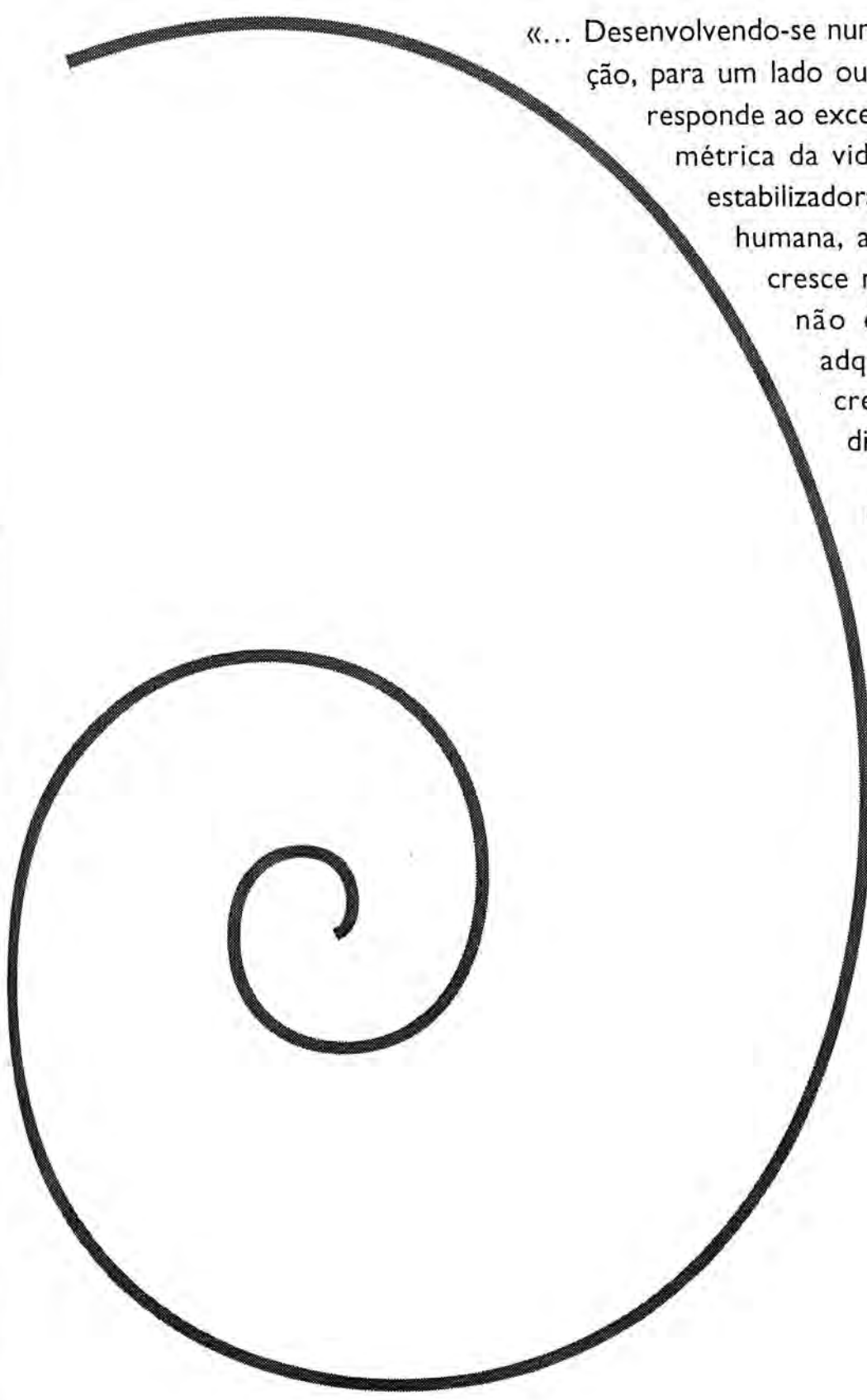
No início deste trabalho dissemos que, na sociedade emergente, a mudança era a única constante. Tentámos demonstrar que, embora a mudança seja motivo de grandes desafios para os professores, oferece, sem dúvida, oportunidades de inovação sem precedentes. As estratégias apresentadas para nos prepararmos como professores/formadores para esta mudança constante e turbulenta oferecem também oportunidades para desenvolver competências pessoais/relacionais não só em nós, mas também nos nossos alunos. *Preparar o futuro.*

E dado que a mudança será um factor constante, o processo de inovação deve ser continuamente recriado.

O processo de inovação é um ciclo, tal como o Ciclo de Aprendizagem referido no Capítulo 4.

Na relação pedagógica, o *Professor Aprendiz* está consciente da necessidade de avaliar e reavaliar a sua acção e a sua própria relação com a mudança. A principal tarefa será criar ambientes nos quais se aprendam as competências matriciais e as «qualidades-chave» necessárias para fazer face aos desafios com que a sociedade se depara.

COMEÇAR TUDO NOVAMENTE!



«... Desenvolvendo-se numa determinada direcção, para um lado ou para outro, a espiral responde ao excesso de tendência assimétrica da vida, fugindo à simetria estabilizadora. Tal como a pessoa humana, a espiral empenha-se, cresce numa só direcção; ela não é um ordenamento adquirido do espaço; ela cresce eternamente em direcção ao futuro...».

René Huygh, in *Formes e Forces*

Posfácio

Que dizer depois do caminho experiencial ter terminado?

Que dizer agora que outras viagens estão prestes a iniciar-se?

Reescrever que «todo o mundo é composto de mudança»? Que a mudança já não muda como costumava? Que são os nossos passos que constroem os caminhos e os novos horizontes onde será apetecível ser e estar? Que a educação é essa promessa de liberdade e responsabilidade sempre imperfeita? E que o professor é esse sábio – é esse aprendiz – que paciente-mente vai tecendo e iluminando a vida das novas gerações?

Reescrever os saberes e os sabores desejáveis, os ambientes de aprendizagem, os olhares que interrogam e se inquietam, que compreendem e por isso melhoram a acção encetada? Desdobrar os sinais de um profissionalismo docente que se constrói e afirma na autonomia, na procura individual e colectiva e na responsabilidade? Ou dizer a sustentável beleza de um projecto que reuniu autores-actores tão diversos e tão irmanados do mesmo desejo? O desejo de escuta. O desejo de partilha. O desejo de pôr em comum a interrogação e a dúvida. O desejo de traçar com as próprias mãos as linhas das práticas profissionais possíveis. O desejo e a alegria de aprender.

É talvez este o sentido que eu aqui mais gostava de acender e de celebrar. Porque é este o ar do futuro. A pedra angular. A rosa dos ventos das navegações que demandamos.

Cabe agora ao professor/aprendiz reiniciar a viagem.

José Matias Alves

O Director do Departamento do Ensino Secundário

Bibliografia

- AZEVEDO, Joaquim, (1994). *Avenidas da Liberdade*. Edições Asa. Porto
- BERGMANN, G. (1993). *Ansätze einer Ökologischen Managementethik*. Düsseldorf.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. (1991). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Editora Vozes. Brasil.
- CAMPOS, B. (1990). «O Psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos», in *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº 6, p. 83-95, Porto.
- CARNEIRO, A.; LEITE, E.; MALPIQUE, M. (1983). *Espaço Pedagógico I e II*. Porto. Edições Afrontamento.
- CARVALHO, A. D. (org.) (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto Editora. Porto.
- CLIMACO, M. C.; SANTOS, J. (1992). *Monitorização das Escolas. Observar o desempenho, conduzir a mudança*. GEP. Lisboa.
- COHN, R. (1989). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*, 5. Auflage. Stuttgart.
- CORREIA, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Edições ASA. Porto.
- CRUZ, N. (1988). *Gazeta de Física*. Sociedade Portuguesa de Física. Lisboa.
- DIOS, C. B. (1992). *Curriculum y Desarrollo Socio-Personal*. Ediciones Alfar, S.A. Sevilha.
- FLOR (1991). «Building Bridges Between Organization Development and Experiential/Adventure Education», in *The Journal of Experiential Education*, Volume 14, nº 3.
- GASS & PRIEST (s. d.). «Using Metaphors and Isomorphs to Transfer Learning in Adventure Education», in *The Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 10 (4).
- GREIG, S.; PIKE G.; SELBY, D. (1987). *Earthrights. Education as if the planner really mattered*. W. W. F. & Kogan Page. Londres.

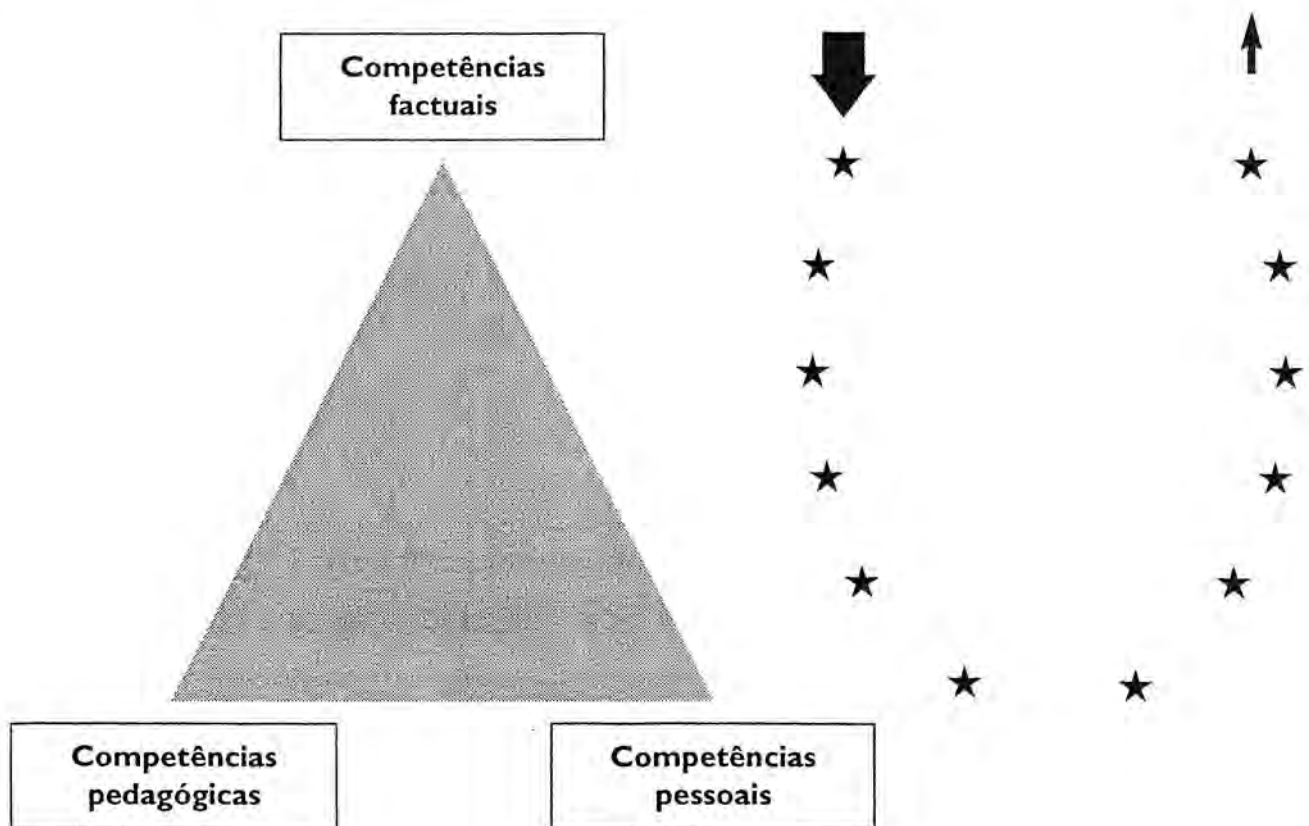
- HAMBLIN, A. C. (1974). *Evaluation and control of training*. McGraw-Hill. London.
- HOLT, K. (1990). «Monitoring and Evaluation, Somethoughts», in *Local Management os Schools*, Gilbert, C. (ed.). London.
- HOPSON & SCALLY, (s.d.). *Lifeskills Teaching*. McGraw-Hill. England.
- KRACK, M.; NASEELSKT, S.; GRAAF, J. (1994). *Introdução à Análise Transacional*. Editora Manole, Lda. São Paulo. Brasil.
- LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto 1 e 2*. Edições Afrontamento. Porto.
- MAGER, Robert F. (1984). *Developing Attitude Toward Learning*, Belmont. Pitman Learning, Inc. Califórnia.
- MARINA, José, A. (1993). *Teoria de la inteligencia creadora*. Editorial Anagrama, S.A. Barcelona.
- MORIN, E. (1990). *Science avec conscience*. Sevil. Paris.
- NACEM - ORVALHO, Luísa (coordenadora); GRAÇA, M.; LEITE, E.; MARÇAL, C.; SILVA, A. (1993). *Estrutura modular nas Escolas Profissionais*. GETAP.ME. Porto.
- National Institute of Adult Continuing Education (1994). *Understanding Competence. A Development Paper*. Leicester. England.
- NITSCHKE, D. (1994). «Die Schule als Gesellschaftliches und soziales System», in *Schulleitung*, nº 21, April 1994, pág. 7.
- ROLFF, H. G. (1993). *Wandel Durch Selbstorganisation*. Weinheim und München.
- SANTOS, B. S. (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Edições Afrontamento. Porto.
- SANTOS, B. S. (Org) (1993). *Portugal – Um Retarto Singular*. Edições Afrontamento. Porto.
- SELMAN, (1980). *The development of interpersonal understanding*. Academic Press. New York.
- SERAFINI, M. T. (1990). *Come si Studia*. Grupo Editoriale Fabbri, Bompiani, Sonzogno, Etas S.P.A., Milano.
- SPRINTHALL (1983). *Role Taking Programs for High School Students: New methods to promote psychological development*, Comunicação apresentada na Primeira Conferência Internacional de Consulta Psicológica, Porto, Julho, 11-15.
- STÜRZEL, W. (1993). *Lean Production in der Praxis*. 2. Aulf. Paderborn.
-

- WALLEY (1993). *Learning The Future. A Brief Guide to the Knowledge Society*. Edited by Jim Brick. Galway.
- WILL, H.; WINTELER, A.; KRAPP, A. (1987). «Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation», in *Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Dieselben (Hrsg.), Heidelberg.
- TEODORO, V. D.; FREITAS, J. C. (1992). *Educação e Computadores. Desenvolvimento de Sistemas Educativos*. GEP. ME. Lisboa.
- TOFFLER, Alvin (1970). *Choque do futuro*. Edição livros do Brasil. Lisboa.
- TOFFLER, Alvin (1995). *The New Civilization*.

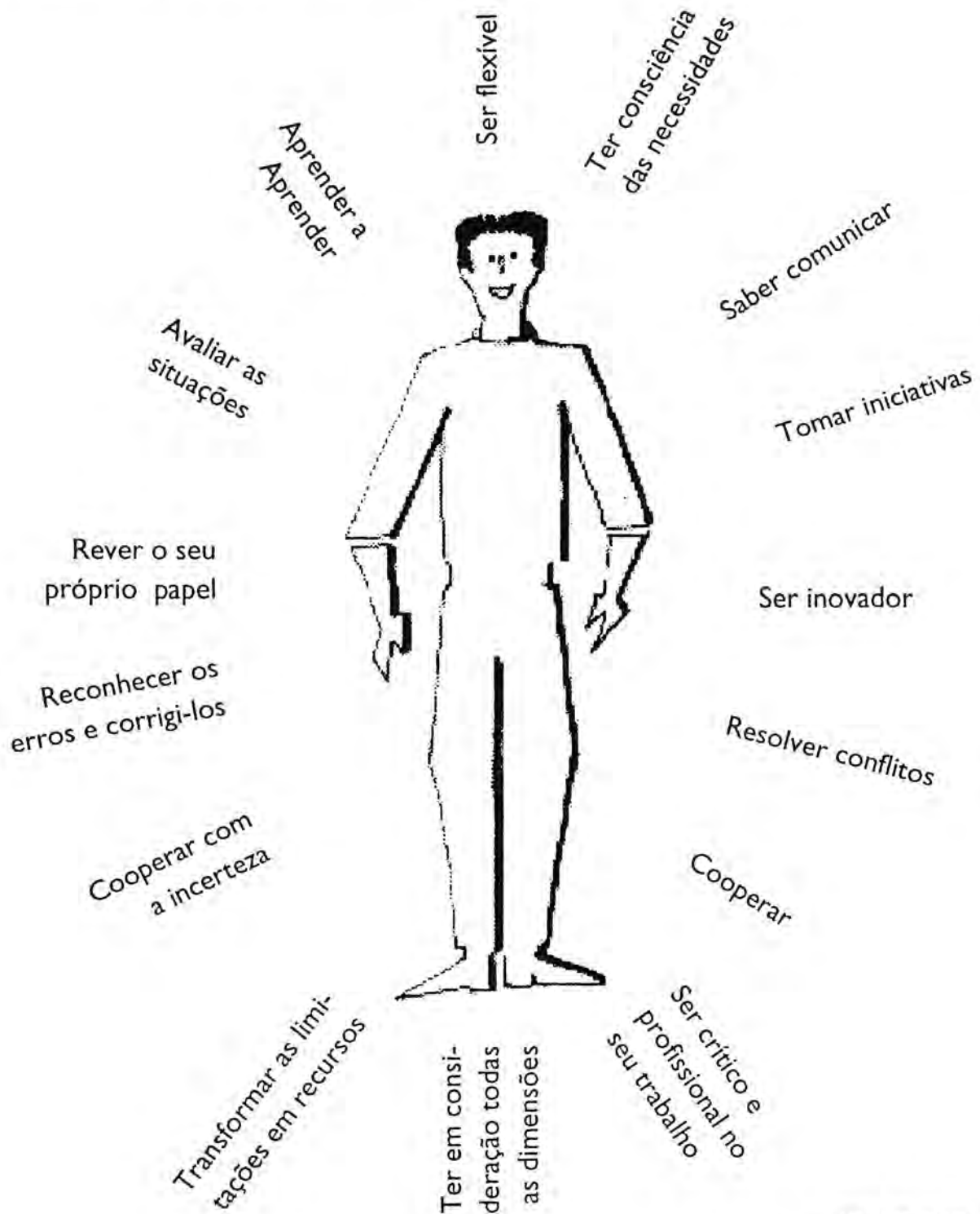
Anexo I

AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR EUROPEU DO FUTURO

O que se exige ao professor do futuro:



O professor do futuro deve ser capaz de:



NACEM, 1994

Traduzido e adaptado do projecto DK28

Anexo II

WORKSHOP DO FUTURO

**Desenvolver a Competência Transversal – Espírito de Equipa na Educação
Acção de Formação para os alunos**

Programa da acção

Das 10h00 às 13h00	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação do projecto global integrado nas novas perspectivas sobre a educação. <i>(Exposição oral) – 15 minutos.</i>• Apresentação interpessoal <i>(Pequenos grupos e plenário) – 90 minutos</i>• Desenho relacional <i>(Expressão plástica) – 40 minutos</i>• Pausa para café – 20 minutos• Dinâmica de grupo – Jogo de confiança. <i>(Expressão corporal) – 45 minutos</i>
Das 14h00 às 18h00	<p>Pausa para almoço</p> <ul style="list-style-type: none">• Simulação de uma experiência concreta. Resolução de um problema. <i>FASE 1 (Individual) – 20 minutos</i>• Continuação da resolução do problema. <i>FASE 2 (Em pequenos grupos com observadores) – 30 minutos</i>

Das 14h00 às 18h00

- Análise comparativa da solução encontrada em cada grupo com a chave do problema elaborada por peritos.
(Em pequenos grupos) – 15 minutos
 - Relato de conclusões e sistematização.
(Plenário com intervenção dos observadores) – 60 minutos
- Pausa – (20 minutos)
- Dinâmica de grupo.
(Expressão corporal) – 10 minutos
 - Teorização do Modelo Sinérgico da Tomada de Decisões
(Exposição oral, plenário) – 30 minutos
- Avaliação.
(Individual e em grupo aberto) – 20 minutos

Data: Dia 5 de Abril de 1994

Horário: Das 10.00 horas às 18.00 horas

Local: Escola Profissional de Música de Viana do Castelo

Público-Alvo: Alunos

Orientadores: Anabela Afonso • Elvira Leite • Luísa Orvalho



WORKSHOP DO FUTURO

**Desenvolver a Competência Transversal – Espírito de Equipa na Educação
Acção de Formação para professores**

Programa da acção

<p>Das 14h30 às 17h30</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projecto global integrado nas Novas Perspectivas sobre a Educação <i>(exposição oral) – 30 minutos</i> • Apresentação interpessoal <i>(Pequenos grupos e plenário) – 105 minutos</i> • Dinâmica de grupo – Jogo de desinibição. <i>(Expressão corporal) – 15 minutos</i>
	<p>Pausa para café – (20 minutos)</p>
<p>Das 17h50 às 19h30</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Simulação de uma experiência concreta. Resolução de um problema <i>Fase 1 (individual) – 15 minutos</i> • Dinâmica de grupo – Jogo de confiança <i>(Expressão corporal) – 40 minutos</i> • Continuação da resolução do problema <i>FASE 2 (em pequenos grupos) – 30 minutos</i> • Análise comparativa da solução encontrada em cada grupo com a chave do problema elaborada por peritos <i>(Pequenos grupos com observadores) – 15 minutos</i> <p>Pausa para Jantar – 60 minutos</p>

Das 20h30 às 22h30	<p>Relato de conclusões e sistematização (<i>Plenário com intervenção dos observadores</i>) – 60 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica de grupo – Jogo do nó (<i>Expressão corporal</i>) – 15 minutos • Teorização do Modelo Sinérgico da Tomada de Decisões. (<i>Exposição oral, plenário</i>) – 30 minutos • Avaliação (<i>Individual e em grupo aberto</i>) – 15 minutos
<p>Data: Dia 25 de Janeiro de 1994 Horário: Das 14.30 horas às 22.30 horas Local: Escola Profissional de Tecnologia Psicossocial do Porto Orientadores: Elvira Leite • Luísa Orvalho • Paula Abreu</p>	

Amostra das escolas portuguesas onde se testou o Workshop do Futuro

Escolas	Professores		Alunos		Data
	M	F	M	F	
P. de Tecnologia e Psicossocial – Porto	6	11	–	–	94/01/25
Colégio da Bonança – Gaia	0	31	–	–	94/02/17
P. de Arqueologia – Marco de Canaveses	4	8	–	–	94/02/18
P. «António do Lago Cerqueira» – Amarante	9	10	–	–	94/02/23
P. da Região do Alentejo – Évora	5	11	–	–	94/02/22
P. Empresarial do Oeste – Caldas da Rainha	3	7	–	–	94/03/24
P. de Música de V. do Castelo – V. do Castelo	1	3	11	18	94/02/05
Esc. Secundária S. Mamede de Infesta	0	2	11	16	94/03/10
Total	110		56		

Anexo III

BARREIRAS À MUDANÇA

A. Barreiras identificadas pelos professores, em Portugal, à generalização do método na Escola Profissional

- Dificuldade em criar ou simular situações cuja eficácia seja à partida previsível.
- Deficiente preparação e/ou fraca motivação dos professores para dinamizar actividades deste tipo.
- Dificuldade de integração das actividades no Projecto Educativo da Escola e no Plano Curricular, para evitar um trabalho isolado da parte de alguns professores sob pena de se tornar inconsequente.
- Dificuldades na gestão do espaço e do tempo (inflexibilidade de horários).
- Falta de espaços e tempos de metacomunicação.
- Dificuldade de prever adaptações em função do grupo de alunos.
- Carência de formação específica sobre competências transversais.
- Dificuldade financeira para desenvolver certas actividades.
- Incipiente informação e não divulgação dos projectos inovadores.
- Incipiente troca de experiências e a ausência de debate sobre vivências, de uma forma acessível e entusiasmante.
- Mobilidade dos professores.
- Hábitos de trabalho individualizado.

B. Estratégias de Superação

Listagem de Barreiras seleccionadas pelos professores com possibilidade de serem desbloqueadas.

Ao nível Individual/Pessoal

1. Falta de motivação.
2. Indisponibilidade e falta de empenhamento.
3. Dificuldade na prática do trabalho de equipa.

Ao nível da instituição

1. Inexistência de estruturas físicas e humanas adequadas e flexíveis.
2. Falta de articulação entre o Plano de Formação de professores e Projecto Educativo que cada escola protagoniza.
3. Inflexibilidade de horários (espaços e tempos).

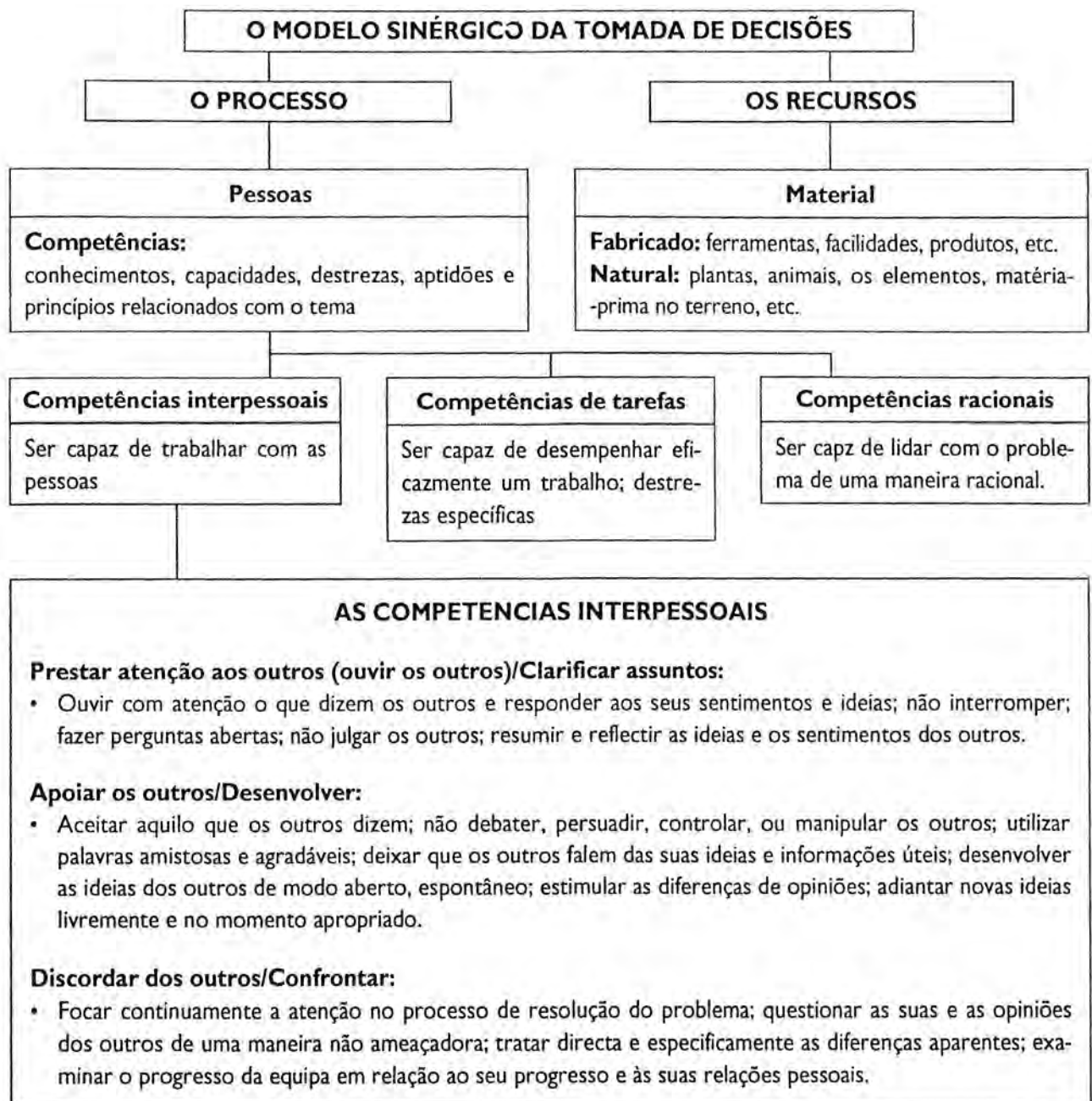
Da síntese geral efectuada pelo grupo, surgiram propostas que se situaram na interligação pessoa/instituição, uma vez que qualquer intervenção apela para uma relação sistémica.

Propostas de estratégias de superacção:

- Esclarecer e comprometer o professor que ingressa no Ensino Profissional acerca dos novos papéis a desempenhar na sua actividade profissional;
- Criar equipas de acolhimento para todos os actores educativos que entram de novo na escola;
- Esclarecer cada professor que entra de novo na escola acerca do tipo de trabalho que se espera dele;
- Tornar cada professor co-protagonista do Projecto Educativo da sua Escola;

- Divulgar o Projecto Educativo através de canais de comunicação (internos e externos);
- Reforçar a auto-estima de cada professor, reconhecendo-lhe de forma visível as pequenas conquistas ao longo do ano;
- Criar equipas de projecto, em função de interesses comuns, para a inovação pedagógica;
- Introduzir espaços e tempos de metacomunicação;
- Introduzir tempos de convívio informal no horário escolar que envolvam toda a comunidade educativa;
- Criar espaços/tempos de trabalho multidisciplinar (dia semanal multidisciplinar);
- Ensaiar desenvolvimentos curriculares integrados;
- Conceber planos de formação dos docentes que se inscrevam em projectos de intervenção na escola;
- Dar especial ênfase à formação no domínio das competências transversais, fazendo apelo a estratégias dinâmicas tais como o uso de simulação, o *role-playing*, os jogos, etc.

Anexo IV



Anexo V

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM: ALGUMAS HISTÓRIAS RELEVANTES

Actividades

Como que uma introdução...

«Será possível subordinar o ensinar ao aprender? Como preservar e acalentar a diversidade pessoal em contexto escolar?

Numa coisa acredito: a semente do ensino só se valoriza quando é acto de aprendizagem, quando aquele que é estimulado a aprender faz aderir o que lhe é proposto ao seu próprio terreno, pessoal e único, deixa morrer a semente no seu campo cultural e emocional, fazendo-a desaparecer na sua pessoa para reaparecer no modo como cada um é, se exprime, se torna.

O futuro está aberto, como diz Popper. Existe um vasto leque de possibilidades. Assim o sabemos manter aberto, mesmo quando buscamos saídas, com dedicação e paixão.

Se todos os professores soubessem que, custasse o que custasse, tinham de fazer com que os alunos andassem para a frente, haviam de dar voltas e voltas à cabeça para eles aprenderem e transitarem de ano.

Se eu mandasse, pagava aos professores por contrato. Tanto por cada miúdo que transita. Ou, ainda melhor, multa por cada miúdo que chumba.

Havíamos de ver se dessa maneira não ligavam importância ao Gianni. Se não procuravam no seu olhar distraído a inteligência que Deus lhe deu

como deu aos outros. Haviam de canalizar a maior parte do vosso trabalho para os que mais precisam que se perca tempo com eles, mesmo que esse tempo seja retirado aos mais «dotados». É assim que se faz nas famílias. Haviam de acordar de noite a pensar neles e num novo método de ensino que fosse bom para eles. Se eles deixassem a escola, haviam de os ir buscar a casa dos pais»¹.

Para além do depoimento deste aluno da escola de Barbiana, talvez fosse importante alargar a questão ao contexto da pessoa depois de aluno. Que desempenho profissional e social para os jovens que ajudámos a formar? Não é do dia para noite que se fazem grandes modificações. Mas cada vez estamos mais atrasados! Porque não começar já? De facto não é sequer muito complicado.

Um exemplo...

Don Nepomuceno Carlos de Cárdenas (1813) é, como o seu autor José António Marina o afirma, uma sua possibilidade expressiva.

O senhor de Cárdenas pretendia educar para a liberdade os seus escravos pretos. Acreditava, tal como estudiosos da criatividade, no valor do teste de Associações Remotas de Mednick, isto é, que um salto mental é relevador de uma actividade criadora.

Desenvolveu um programa pedagógico pretendendo que os seus servos aprendessem a dar voos mentais, isto é, alargassem os limites da sua mente. Arranjou uma máquina com duas caixas cheias de bolas ocas dentro das quais colocou papéis com nomes de coisas várias. Cada jogador retiraria uma bola de cada uma das caixas, abri-las-ia e tentaria relacionar as duas coisas. Ganharia aquele que identificasse a relação mais longa entre as coisas. Numa das sessões saiu ganhador aquele que conseguiu uma rela-

¹ AZEVEDO, Joaquim (1994). *Avenidas de Liberdade*. Edições ASA, 1994. Porto.

ção entre «fazenda» e «gaivota». E fê-lo deste modo: na fazenda está a casa e na casa a cozinha e na cozinha a mesa e na mesa está um cesto e no cesto está um machado que corta a lenha seca, que faz fumo. O fumo pode voar porque é um pássaro e o fumo branco vóa como a gaivota.

Lá por volta da página 228 chega o desenlace desta e outras actividades pedagógicas. O senhor Cárdenas por pouco não morreu durante uma revolta dos seus escravos tornados insubmissos através dos ensinamentos do próprio dono².

Será de epílogos semelhantes a este que nós, professores, temos receio?

Outro exemplo

«Quando um aluno condena um artigo sobre investigação por causa da falha de um conceito, o professor diz: "É possível, mas que pretende dizer o autor? Que resulta útil do seu estudo?". Quando um estudante se mostra hipercrítico em relação à redacção de um artigo, o professor diz: "Como poderia tê-lo dito melhor o autor?". Noutras palavras em vez de modelar uma crítica sobre pormenores, esse professor modela uma crítica positiva, e é provável que os seus alunos aprendam a fazer o mesmo. Se queremos aumentar a frequência de pensamento crítico, aberto, aos nossos alunos, teremos melhor oportunidade de sair airosos se nós próprios começarmos por mostrar essas qualidades.

Se desejamos que os nossos alunos tenham prazer em aprender, as nossas probalidades de êxito aumentarão se demonstrarmos que uma busca de conhecimentos é mais importante que ler, simplesmente palavra por palavra, o que está no texto»³.

² MARINA, José António (1993). *Teoria de la Inteligencia creadora*. Editorial Anagrama, SA. Barcelona.

³ MAGER, Robert F. (1984). *Developing Attitude Toward Learning*, Belmont. Pitman Learning, Inc. Califórnia.

Estes exemplos certamente permitem reflectir um pouco sobre mudanças de atitude do professor que são essenciais para promover nos alunos a vivência de situações. Estas experiências vividas produzem mais marcas, alterações a nível cognitivo, afectivo e psicomotor, que conhecimentos puramente transmitidos. Mas, e como já se referiu, as actividades que propiciam estas experiências devem ser cuidadosamente pensadas. É importante definir com precisão o que se pretende com elas, reflectir sobre características individuais e colectivas dos alunos (pequenos ou grandes grupos), informações que já possuem, recursos materiais e humanos a utilizar, características do espaço físico e temporal,... ou seja, desenvolver um ambiente claramente facilitador da aprendizagem.

Quando, durante uma aula de Química do 8º ano em que um grupo de alunos investigava os factores que afectam o ritmo de uma reacção, perguntei como, em suas casas, conservavam os alimentos, referiram a salga, o fumeiro, a secagem,... tudo menos aquilo que eu queria ouvir – o uso do frigorífico. Nitidamente que a minha realidade é diferente da dos jovens que, algures na serra do Marão, quase não utilizam a electricidade. E se eles têm de aprender outras realidades eu, com eles, aprendo também.

Anexo VI

QUESTIONÁRIO: QUALIDADE DAS RELAÇÕES DE GRUPO

Por favor avalie os seguintes itens sobre si próprio, sobre as relações interpessoais com outros colegas e com os seus alunos (professores formandos).

Formule a sua opinião numa escala de 1 (óptimo) até 4 (fraco). Por favor seja realista e não avalie os seus desejos!

I. Auto-avaliação

		Escala				
abertura	confiança	1	2	3	4	desconfiança
motivação	empenho	1	2	3	4	resignação
contactos com o <i>staff</i>	íntimos/amigáveis	1	2	3	4	reservados
comunicação	aceitação mútua	1	2	3	4	vencedores/vencidos
colaboração	ajuda	1	2	3	4	egoísmo
lidar com conflitos	argumentação	1	2	3	4	opressão
transmissão de informação	exaustiva	1	2	3	4	mínima
assertividade	expor razões	1	2	3	4	dar ordens
vontade de inovar	flexibilidade	1	2	3	4	persistência
eficácia	construtivo	1	2	3	4	destrutivo
autoconfiança	forte	1	2	3	4	fraca
capacidade de aprender	espírito aberto	1	2	3	4	espírito fechado

2. Avaliação dos colegas

		Escala				
relação interpessoal na equipa	confiança	1	2	3	4	desconfiança
motivação	empenho	1	2	3	4	resignação
relação com o <i>staff</i>	amigável	1	2	3	4	reservada
dominação	aceitação mútua	1	2	3	4	vencedores/vencidos
cooperação	ajuda	1	2	3	4	egoísmo
lidar com conflitos	abertura à resolução de problemas	1	2	3	4	opressão, emperramento
desenvolvimento do trabalho	auto-responsabilidade	1	2	3	4	controlo permanente
atmosfera de trabalho	satisfação	1	2	3	4	ruptura
transmissão de informação	completa	1	2	3	4	mínima
delegação de responsabilidades	auto-responsabilidade no trabalho	1	2	3	4	trabalho realizado apenas por determinação de outros
<i>performance</i> da equipa	dá motivos para...	1	2	3	4	dá ordens
<i>Feedback</i>	sinceridade	1	2	3	4	críticas agressivas
lidar com erros/enganos	aprendizagem com os erros	1	2	3	4	alimentar os erros
reação perante os erros e enganos	resolução de problemas	1	2	3	4	arranjar um «bode espiatório»
vontade de inovar	flexibilidade	1	2	3	4	conservadorismo
eficiência	construtiva	1	2	3	4	destrutiva

Anexo VII

ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO DO AMBIENTE NA SALA DE AULA [*Classroom environment scale (CES)*]

A aferição do progresso da aprendizagem dos alunos é uma das tarefas constantes de qualquer professor. No entanto, é muitas vezes levada a cabo bastante incorrectamente. E, neste contexto, os dados da CES são apenas ajudas. Contudo estes dados são os melhores dados disponíveis e constituem indicadores excelentes quando se investiga a qualidade da escola, numa microescala. Na prática, a CES é uma boa ferramenta para começar, mas é apenas uma etapa de transição.

Em resumo a CES permite:

1. Dimensão da relação interpessoal

1.1. Empenhamento

Até que ponto os alunos estão interessados ou empenhados durante as aulas ou debates?

1.2. Integração

Amizades entre os alunos: até que ponto se ajudam uns aos outros e estão satisfeitos a trabalhar juntos?

1.2. Apoio por parte do professor

Qual o grau de ajuda, interesse, confiança e amizade oferecido pelo professor aos seus alunos?

2. Dimensão do desenvolvimento pessoal e orientação no sentido dos objectivos

2.1. Orientação das tarefas

Qual a importância da obtenção de resultados num projecto ou em partes importantes do programa?

2.2. Competição

Qual o realce dado à competição entre alunos relativamente às notas e à avaliação; quais os critérios aplicados?

3. Dimensão da preservação e mudança

3.1. Ordem e organização

Qual a importância do bom comportamento dos alunos e qual a importância de uma boa planificação das lições e da aprendizagem?

3.2. Clareza das normas

Estabelecer o cumprimento de um conjunto de normas bem definido; estarão todos os alunos a par das possíveis consequências no caso de transgressão?

3.3. Controlo dos professores

Qual o grau de rigidez com que os professores cumprem e fazem cumprir as normas; qual o grau de rigidez com que os ofensores são punidos?

3.4. Inovação

Até que ponto os alunos intervêm na planificação das aulas; até que ponto os métodos utilizados pelos professores são inovadores e diversificados¹?

¹ (cf. MOOR, R. (1970), *Evaluation Education Environments*. Jossey-Bass. São Francisco, CA.

Existe um questionário à vossa disposição, baseado nos pontos acima mencionados. Pode ser analisado e avaliado por computador. O único proprietário dos direitos de publicação é a National Association of Secondary School Principals (NASSP):

Comprehensive Assessment of School Environments (CASE)
National Association of Secondary School Principals
1904 Association Drive
Reston, VA 22091 Estados Unidos da América

QUESTIONÁRIO SOBRE DESCRIÇÃO DO CLIMA ORGANIZACIONAL [Organizational climate description questionnaire (OCDQ)]

- A. A análise do clima de trabalho é influenciada pela percepção subjetiva.
Revela os pontos fortes e fracos de uma organização e pode ser utilizada como base para um programa de aperfeiçoamentos.
- B. Pergunta decisiva:
Como é que o indivíduo julga a eficácia destes métodos?

Factores OCDQ:

1. Comportamento da equipa de professores

Desinteresse

Até que ponto estão os professores alienados da sua própria escola; desejam deixar a escola?

Impedimento

Os professores acham que a direcção está a obstruir o seu trabalho (ou a facilitá-lo)?

Moral do professor

Até que ponto estarão os professores empenhados a trabalhar nos tempos lectivos e em trabalhar com os alunos em horários extra?

Intimidade

Até que ponto os professores correspondem à necessidade humana de pertencer a um grupo?

2. Comportamento dos chefes

Indiferença

A atitude do director é impessoal e formal, ou revela empenhamento pessoal?

Ênfase na produção

O director é um autoritário, dando importância sobretudo à eficiência e à obediência às normas, sem ter em consideração as necessidades dos elementos da instituição?

Confiança

O director incentiva os quadros através do seu bom exemplo?

Consideração

O director trata as pessoas de uma forma humana, tem em conta a situação pessoal de cada elemento da instituição?

