

Mochila Pedagógica | T-Kit N° 6

# O Essencial da Formação



HUMANA  
GLOBAL  
[www.humanaglobal.org](http://www.humanaglobal.org)



PARTNERSHIP  
Council of Europe - European Commission

[www.training-youth.net](http://www.training-youth.net)

## Bem-vindo à colecção de Mochilas Pedagógicas!

A HUMANA GLOBAL – Associação para a Promoção dos Direitos Humanos, da Cultura e do Desenvolvimento propôs-se em 2006 traduzir e adaptar uma série de manuais de formação sobre várias temáticas relacionadas com o trabalho com jovens. Estes manuais, resultado prático de uma parceria entre o Conselho da Europa e a Comissão Europeia, têm provado ser uma ferramenta de grande utilidade e a sua tradução e adaptação para Português tornava-se assim imperativa!

A versão inglesa e francesa desta colecção tem como título não Mochilas Pedagógicas mas sim T-Kits. O que significa T-Kit? A esta questão podemos dar duas respostas. A primeira, a mais simples, encontra-se na formulação completa desta abreviatura, em inglês: "Training Kit", quer dizer, Kit de formação. A segunda está ligada à sua sonoridade que lembra a de bilhete (Ticket), o título de transporte que nos permite viajar. Assim, encontramos neste manual uma pequena personagem chamada "Spiffy" que segura um bilhete, graças ao qual vai poder partir à descoberta de novas ideias. Imaginámos o T-Kit (Kit de Formação ou, no nosso entendimento Mochila Pedagógica) como uma ferramenta susceptível de servir a todos e a cada um de nós no seu trabalho. Mais precisamente, desejaríamos destiná-lo àqueles que trabalham com jovens e aos formadores, a fim de lhes dar ferramentas teóricas e práticas para trabalharem com e/ou formarem jovens. Uma mochila com a qual também se pode partir à descoberta de novas ideias e uma mochila onde se pode arrumar tudo o que vamos encontrando!

Esta publicação é fruto de esforços colectivos desenvolvidos por jovens de diversas culturas, profissões e organizações. Formadores de jovens, responsáveis de ONG's de juventude e autores profissionais trabalharam em conjunto para a realização de produtos de grande qualidade, que respondem às necessidades de um grupo-alvo, tendo em conta a diversidade das abordagens de cada um dos temas na Europa.

Este T-Kit não é uma publicação isolada. Faz parte de uma série de títulos. Outros se seguirão nos próximos anos. Inscrevem-se no quadro de um Programa Europeu de Formação de Responsáveis pela Educação dos Jovens, conduzido em parceria, desde 1998, pela Comissão Europeia e pelo Conselho da Europa. Para além dos T-Kits, a parceria entre as duas instituições engloba outros domínios de cooperação tais como: estágios de formação, a revista "Coyote" e um website interactivo e dinâmico.

Para mais informações respeitantes à parceria (novas publicações, ofertas de estágios de formação, etc.) ou até mesmo fazer o download da versão electrónica dos T-Kits, visite o website [www.training-youth.net](http://www.training-youth.net).

The Portuguese translation and publication of this T-Kit was initiated and carried out by the Portuguese NGO, "HUMANA GLOBAL" ([www.humanaglobal.org](http://www.humanaglobal.org)) with the authorisation of the Partnership Programme on European Youth Worker Training. HUMANA GLOBAL assumes full responsibility for the accuracy of the Portuguese translation. The project received funding from the European Social Fund through Operational Programme for Employment, Training and Social Development, Action Type 4.2.2.2. Didactical Resources.

A tradução portuguesa deste T-Kit é da responsabilidade da HUMANA GLOBAL – Associação para a Promoção dos Direitos Humanos, da Cultura e do Desenvolvimento ([www.humanaglobal.org](http://www.humanaglobal.org)) com a autorização da Parceria entre o Conselho da Europa e a Comissão Europeia sobre Trabalho Juvenil. A HUMANA GLOBAL assume toda a responsabilidade pela tradução Portuguesa. Este projecto, inserido no Projecto PUBLICAÇÕES HUMANAS, foi aprovado e financiado pelo Fundo Social Europeu através do POEFDS – Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social, Eixo: 4 – Promoção da Eficácia e da Equidade das Políticas de Emprego e Formação, medida 4.2. Desenvolvimento e Modernização das Estruturas e Serviços de Apoio ao Emprego e Formação, acção-tipo 4.2.2.2. Recursos Didácticos.

Edições do Conselho da Europa  
F-67075 Estrasburgo Codex

Publicações HUMANAS  
[www.humanaglobal.org](http://www.humanaglobal.org)

© Conselho da Europa e Comissão Europeia, Janeiro de 2001

A reprodução de textos e imagens está autorizada apenas para fins pedagógicos não comerciais, desde que a fonte seja citada.

Este documento não expressa necessariamente a posição oficial da Comissão Europeia ou do Conselho da Europa, dos seus Estados membros ou de organizações que colaborem com estas instituições.

Mochila Pedagógica  
sobre o Essencial da  
Formação

ISBN Edição Papel  
978-989-8098-08-5

ISBN Edição PDF  
978-989-8098-09-2



**Coordenação, supervisão de conteúdos e de layout da série**  
Balázs Hidvéghi (conselheiro educativo)

**Editor:**  
Gavan Titley

**Autores:** (ver última página)  
Miguel Angel García López,  
Cecilia Grimaldi  
Sonja Mitter  
Gavan Titley  
Georges Wagner

**Versão Portuguesa:**  
Ana Moniz Ramos  
Ana Albuquerque  
Anabela Moreira  
Pedro Carvalhais  
Sofia Figueiredo

**Design e Capa:**  
[www.emsdesign.net](http://www.emsdesign.net)

**Secretariado**  
Sabine Van Migem,  
Dianna Osayande (administração)  
Laetitia Pougary (webmaster)

**Capa e Boneco Spify**  
Peter Merry

Autoriza-se a reprodução de material proveniente desta publicação apenas para fins educativos não-comerciais, desde que a fonte seja devidamente citada.



PARTNERSHIP  
COUNCIL OF EUROPE & EUROPEAN COMMISSION

**TRAINING-YOUTH  
Conselho da Europa  
DG IV**

**Direcção Geral da Juventude e do Desporto**

European Youth Centre Strasbourg  
30 Rue Pierre de Coubertin  
F-67000 Strasbourg, França  
Tel: +33-3-88 41 23 00 – Fax: +33-3-88 41 27 77

European Youth Centre Budapest  
Zivatar ucta 1-3  
H-1024 Budapeste, Hungria  
Tel: +36-1-212-4078 – Fax: +36-1-212-4076

**Comissão Europeia  
DG Educação e Cultura  
Unidade D5: Políticas para a Juventude e Programas**

Rue de la Loi, 200  
B-1049 Bruxelas, Bélgica  
Tel: +32-2-295 1100 – Fax: +32-2-229 4158



## Índice

<b>Introdução</b> .....	7
<b>1. Contexto da formação</b> .....	11
1.1 Formação, objectivos da formação e educação não formal .....	11
1.1.1 O que é a formação? .....	11
1.1.2 Objectivos da Formação Europeia dos Animadores Juvenis .....	11
1.1.3 A formação na ordem de trabalhos .....	13
1.1.4 Educação informal e não formal .....	13
1.1.5 Em resumo: alguns elementos-chave para a formação do trabalho com jovens numa dimensão internacional ou Intercultural .....	15
1.2 A formação e o formador .....	16
1.2.1 Diferentes perspectivas sobre o formador.....	16
1.2.2 Valores do formador e o seu impacto na formação .....	17
1.2.3 O que é que torna um formador ético? .....	18
1.2.4 Os papéis do formador .....	21
1.2.5 Bem-estar: também uma questão para os formadores .....	21
1.3 Aprendizagem Intercultural e formação .....	24
1.3.1 Cultura .....	24
1.3.2 Cultura, Identidade e Formação .....	25
1.3.3 Aprendizagem Intercultural? .....	27
<b>2. Formação em equipa</b> .....	30
2.1 Trabalho em equipas multiculturais .....	30
2.1.1 Porquê trabalhar numa equipa multicultural? .....	30
2.1.2 O que é que faz de uma equipa uma equipa? .....	30
2.2 Construção da equipa e a vida da equipa .....	31
2.2.1 Formar a equipa .....	31
2.2.2 Criar um clima de confiança, apoio e expressão pessoal .....	32
2.2.3 Liderança, apropriação e tomada de decisão participativa .....	34
2.2.4 Papéis numa equipa: contribuir com os recursos, qualidades e competências pessoais .....	35
2.2.5 Olhar para o conflito como uma oportunidade de melhoria e de criatividade .....	35
2.2.6 Tolerância das tensões e da ambiguidade .....	36
2.3 Da preparação à prática: trabalho de equipa durante o curso .....	36
2.3.1 A antecipação dos problemas .....	36
2.3.2 Avaliação e <i>feedback</i> .....	37
2.3.3 E agora? Para onde vamos? .....	39
<b>3. Formação em movimento</b> .....	41
3.1 Avaliação das necessidades .....	41
3.1.1 O processo de avaliação das necessidades .....	41
3.1.2 Validação da formação .....	45



---

3.2 Aprendizagem, resultados de aprendizagem e estilos de aprendizagem .....	46
3.2.1 A Aprendizagem .....	46
3.2.2 Resultados da aprendizagem .....	47
3.2.3 Definir objectivo .....	49
3.2.4 Estilos de aprendizagem .....	51
3.2.5 A Aprendizagem Intercultural .....	52
3.3 Estratégias e metodologias .....	53
3.3.1 Estratégias de Formação .....	53
3.3.2 Métodos e Metodologia .....	55
3.3.3 Os métodos e o Formador .....	57
3.4 Considerações logísticas .....	57
3.4.1 Antes .....	58
3.4.2 Durante .....	60
3.4.3 Depois .....	61
3.4.4 Reuniões da equipa preparatória – Porquê, quando e por quanto tempo? .....	62
3.4.5 O perfil dos participantes .....	62
3.4.6 Diferentes tipos de acções de formação .....	63
3.4.7 Apoio à formação .....	65
3.4.8 O Relatório – porquê, por quem e para quem? .....	66
3.5 Conceber o programa .....	67
3.5.1 Clarificar a estrutura e o objectivo da formação .....	68
3.5.2 Definir os elementos do conteúdo programático .....	69
3.5.3 Criação de um programa com oportunidades de aprendizagem .....	70
3.5.4 Concentrar o programa nos participantes .....	71
3.5.5 Fases e corrente do programa .....	72
3.5.6 Tipos e componentes de programas: alguns exemplos .....	73
3.5.7 Planeamento da sessão .....	75
3.6 Avaliação .....	77
3.6.1 O que é que significa avaliar? .....	77
3.6.2 Avaliação no contexto de organização de um curso de formação para jovens Europeus ..	78
3.6.3 Qual a necessidade de avaliar? .....	78
3.6.4 Quando é que devemos avaliar? .....	78
3.6.5 O que é que avaliamos? .....	79
3.6.6 Um modelo de avaliação na prática .....	80
3.6.7 Avaliação diária e contínua .....	82
<b>4. Formação em acção .....</b>	<b>85</b>
4.1 Vida do grupo e o processo de formação .....	85
4.1.1 Vida do grupo em formação .....	85
4.1.2 Fases de desenvolvimento do grupo .....	86
4.1.3 Interação Centrada no Tema (ICT) .....	86
4.1.4 Gerir o processo de formação .....	89
4.1.5 Dinâmica de grupo e linguagem falada .....	90



---

4.2 Lidar com conflitos .....	92
4.2.1 Tipos de conflito .....	92
4.2.2 Porque é que os conflitos acontecem? .....	92
4.2.3 Intensificação de conflitos .....	94
4.2.4 Formas de resolução de conflitos .....	95
4.2.5 Usar a ICT na análise de conflitos .....	96
4.2.6 Desenvolver prática pessoal .....	97
4.3 Os papéis, o grupo, a equipa e as suas responsabilidades .....	97
4.3.1 Possíveis papéis .....	97
4.3.2 Dinâmica de grupo e planeamento do programa .....	98
4.3.3 Responsabilidades durante um curso de formação .....	100
4.3.4 Interação grupo-equipa e tomadas de decisão .....	102
4.4 Adaptar e dirigir o programa .....	105
4.4.1 Expectativas .....	105
4.4.2 <i>Feedback</i> .....	106
4.4.3 Capacidade de Facilitação .....	107
4.4.4 Reflexão e Avaliação .....	109
4.4.5 Gestão do tempo .....	109
<b>5. Depois da formação .....</b>	<b>111</b>
5.1 Transferência e multiplicação: como usar os resultados da formação e como multiplicá-lo .....	111
5.2 Multiplicação – Quais as responsabilidades? .....	111
5.3 Preparar os participantes para a transferência e multiplicação durante um curso de formação .....	113
5.4 O impacto da formação: a experiência de alguns participantes depois de uma formação a longo-prazo sobre o desenvolvimento de projectos internacionais e interculturais .....	115
<b>Anexos .....</b>	<b>117</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>124</b>
<b>Os autores .....</b>	<b>128</b>



---

Uma célebre história Sufi, atribuída ao poeta persa do século XIII, Rumi, conta o que sentiu um grupo de cegos a quem foi pedido para tocar num elefante. Um deles esticou o braço, tocou na orelha e disse que era um leque. Um outro agarrou na cauda e concluiu que seria uma corda. Outro ainda agarrou numa pata e anunciou que era uma árvore. A história não nos diz quanto tempo durou o exercício, mas podemos ter a certeza de que o elefante não se esqueceu.

Esta fábula é muitas vezes utilizada em formação para ilustrar uma série de questões: percepções e realidade, aprendizagem intercultural, natureza do trabalho de equipa e a origem de certos tipos de conflitos. De certa forma, ilustra também a prova que a equipa de formadores enfrenta ao planear um curso para um grupo que lhes é ainda desconhecido. E pode também ilustrar a prova que a equipa de escritores enfrentou ao tentar identificar e discutir o essencial da formação. No primeiro encontro desta equipa, todos tínhamos listado detalhadamente o que constitui, em formação, questões importantes, e muito possivelmente prioridades que partilhávamos, mas e o essencial? Longe de renunciarmos ao desafio, somos obrigados a reconhecer que qualquer pessoa que já tenha trabalhado na área da formação internacional de jovens, por um qualquer período de tempo, foi com certeza confrontada por uma diversidade múltipla de objectivos, questões e grupos-alvo, estruturas e imperativos éticos, formas de ver e de fazer, de animar, de implementar e de avaliar. Deste modo, a formação pode ser comparada a um grande e muito complexo elefante. No entanto, ao mesmo tempo, e continuando a usar a mesma comparação, existe o elefante e existem questões essenciais – considerações fundamentais, tarefas e reflexões que a formação exige na prática. Assim, esta Mochila Pedagógica tenta definir elementos educativos, estratégicos, éticos e experimentais essenciais à formação. Ao mesmo tempo, procura deixar ao leitor um espaço de reflexão crítica e encorajá-lo a questionar-se quanto ao que é essencial à sua formação? O objectivo desta introdução é apresentar as escolhas de base que adoptamos, os valores e as ideias em que assentamos esta publicação e ainda dar alguns pontos de orientação ao leitor.

Parece-nos óbvio começar por explicar o porquê de uma Mochila Pedagógica sobre formação. Os outros volumes desta colecção abordam temas específicos tais como: a aprendizagem intercultural, a gestão de projectos e por aí fora. Estes são normalmente os tópicos utilizados numa formação, o assunto sobre o qual se constrói o processo educativo. Esta Mochila Pedagógica existe para momentaneamente nos desviarmos da temática central, existe para perguntar como é que planeamos processos educativos para explorar e trabalhar com os diversos temas apresentados. Torna o processo visível e ajuda-nos a perceber as perguntas que dele advêm. Se a formação implica um processo, este é um processo que de certa forma associa o tema, os formadores e o grupo, mas que se integram também num contexto mais geral. Cada um destes factores levanta questões de ordem educativa, pessoal, ética e prática, dimensões profundamente interconectadas entre si. Por conseguinte, se a formação é frequentemente entendida como a forma de abordagem destes temas num contexto de trabalho internacional com jovens, ela pode ser também vista num outro ângulo como um tema complexo por si só. E isso acontece cada vez mais já que, tal como a secção 2.1 nos ilustra, a oferta e a procura da formação a nível europeu nunca foi tão elevada.

No entanto, limitarmo-nos a descrever a formação apenas como um processo educativo pode ser igualmente enganador, visto que o tipo de formação com que estamos a lidar não é nem um processo neutral, nem tão pouco uma abordagem geral facilmente aplicável a todas as situações.

A formação tornou-se um conceito um pouco generalizado para a aprendizagem contínua numa série de contextos. No entanto, vale a pena lembrar que, integrada nesta generalidade, existe uma diversidade de objectivos, de abordagens educativas, relações entre actores e resultados desejados e atingidos. Nesta publicação, a formação é encarada como um processo de aprendizagem centrado no participante, baseado numa equipa e integrado na estrutura da educação não formal.

Estes termos e a sua relevância serão discutidos detalhadamente nos seus devidos capítulos, bastando, por isso, referir aqui que a ênfase dada influencia imensamente o que foi incluído como sendo essencial, e o que foi omitido. Enfatizam também que a realidade de formação não é um processo neutro, invisível, que possa ser forçado sobre qualquer tema. O trabalhar em equipa, criar os participantes como educadores por pares, favorecer os processos de aprendizagem participativos e experimentais, assumindo um compromisso com as exigências de ser um formador numa actividade intensa e de pouca duração requer reflexão sobre como formamos e sobre quem somos enquanto formadores. Esta Mochila Pedagógica oferece diferentes formas de desenvolver as habilitações e competências necessárias, mas fá-lo com a integração





de formadores convidados a considerar a vida e as experiências que trazem com eles para a formação, o dinamismo de que farão parte, e a aprendizagem com que todos precisamos constantemente de assumir um compromisso.

Esta Mochila Pedagógica foi criada a pensar nos formadores que trabalham integrados numa estrutura europeia. Segue assumindo que estes formadores trabalham num grupo e numa equipa multicultural, numa actividade que exige um planeamento cuidadoso e contribuições da sua parte, em situações de formação que levantam uma série de questões pessoais e profissionais. Embora seja este o leitor imaginado para o qual escrevemos esta publicação, isso não significa que os formadores, noutros contextos, estejam proibidos sequer de espreitar. Significa, apenas, que eles terão de avaliar cuidadosamente o que oferecermos relativamente às suas necessidades e ao seu contexto, embora isso seja algo que esperamos que todos os formadores façam. Esta é uma questão que vale a pena considerar enquanto lê esta Mochila Pedagógica, uma vez que a equipa de autores foi sempre unânime quanto à sua decisão de não produzir uma “caixa de ferramentas”. Isto não é um livro de receitas, ou um manual de faça você mesmo, acompanhado de um programa de televisão matutino. Todas as formações são diferentes, e em cada uma das secções que vai ler, sublinhámos a necessidade de considerar e adaptar modelos, teorias e métodos à sua situação, ao seu momento com o grupo, aos seus meios, competências e valores. Pensamos que isso é algo que os formadores fazem naturalmente, mas afirmamo-lo sem deixar espaço para dúvidas, uma vez que essa é a filosofia fundamental deste trabalho.

Esta publicação também não é o *Momento Zen da Formação*, é um documento de trabalho para formadores, que precisam de ser capazes de consultá-la, por vezes, com alguma pressa. Para isso, o texto está cheio de referências cruzadas, de forma a possibilitar a procura de um exercício em especial ou apenas de refrescar uma dada área, enquanto anota ligações ou ideias que deve rever. Esperamos que encare este livro como se fosse o seu café preferido, onde pode parar para levar, mas, por vezes, também pode ficar por mais um tempo para uma conversa apropriada.

Da mesma maneira, esta Mochila Pedagógica faz curtas referências cruzadas aos restantes volumes da série de Mochilas Pedagógicas. Embora não tenhamos assumido que todos os leitores terão acesso a outros volumes, esta Mochila Pedagógica não duplica material que já está disponível. O espaço é limitado e as restantes Mochilas Pedagógicas abordam elementos de formação que podem estar em sua casa em diferentes volumes. Encontrará referências e alusões a bibliografia complementar ou mais aprofundada nas restantes Mochilas Pedagógicas, em áreas como estilos de aprendizagem, planeamento e gestão de formação e, claro, aprendizagem intercultural. Esta divisão permitiu-nos oferecer um leque mais abrangente de perspectivas teóricas e modelos relativamente a determinados assuntos. Queremos também deixar claro, ao mencionar aprendizagem intercultural, que a aprendizagem é mais do que apenas um elemento na nossa discussão global sobre a formação. Se esta Mochila Pedagógica tivesse um subtítulo, esse seria “O essencial da formação (*com uma dimensão intercultural*)”. A aprendizagem intercultural fornece uma estrutura educativa e ética global para este texto, uma vez que acreditamos que todas as facetas da vida e do trabalho em actividades desta natureza têm uma dimensão intercultural. A aprendizagem intercultural é frequentemente abordada como um módulo de formação, e é sob esse prisma que a encaramos também aqui. Contudo, a formação no nosso contexto luta pela riqueza e diversidade de maneiras de encarar o mundo, de aprender, de valorizar e de ser, e precisa de ter isso em conta em todos os aspectos de planeamento e de implementação.

Um último aparte dos autores desta Mochila Pedagógica relativo ao material teórico. Ainda que nos afastemos das divisões entre a teoria e a prática, abordámos a teoria como uma orientação, mapas que podem ou não ser úteis enquanto navega pelas suas paisagens de formação. Empenharmo-nos com a investigação e com material inovador faz parte do caminho de aprendizagem dos formadores, todavia levanta duas questões: porque é que inovamos e qual é o contexto do material? Acharmos que, por vezes, existe alguma pressão sobre os formadores para que usem algo novo, que o aparecimento de um modelo de icebergue na sala provoca a mesma reacção dos passageiros do Titanic. Cada formador deve avaliar o que apresentamos nesta publicação, e nas restantes, e julgar por eles mesmos a diferença entre inovação e novidade.

Assim, os modelos teóricos apresentados, por exemplo, os relacionados com a dinâmica de grupo, com os estilos de aprendizagem ou com a transformação de conflitos, foram desenvolvidos a partir da investigação aplicada integrada em disciplinas e tradições específicas. Por vezes, estes modelos surgem nas actividades de formação aplicados em contextos onde não fazem qualquer sentido. Em consequência, sublinhámos a história e o contexto dos materiais incluídos, mais uma vez de forma a permitir que o formador os consiga ajustar de acordo com o seu grupo e situação. Esse facto influenciou as nossas





---

decisões ao preferirmos material inovador a material que parece estar em circulação desde a Idade Média. O resultado é uma mistura do possivelmente familiar e possivelmente novo, sempre com base em critérios como a relevância, a aplicabilidade e a coerência.

Esta Mochila Pedagógica tem como formato uma formação, desde o início ao fim, admitindo, claro, que certos elementos podem ser considerados em diferentes momentos, em simultâneo, ou em diversas ocasiões.

*Parte 2: formação em contexto* considera o campo da formação no momento, e o contexto de onde surgiu esta publicação. Abrange desde o meio aos formadores que lá trabalham, e começa por reflectir algumas questões relativas a papéis, ética e às competências necessárias, que, consideramos, é sempre um trabalho em progresso. Conclui-se a secção com uma consideração inicial sobre a aprendizagem intercultural, e a forma como permeia a formação como um todo.

*Parte 3: formação em equipas* aborda o desafio de trabalhar não apenas numa equipa, mas sim numa equipa multicultural de formadores. O objectivo desta secção é oferecer uma visão do tema, com actividades aplicadas, que podem ajudar as equipas na construção de relações sustentáveis e a prever dificuldades ao reflectir sobre as diferentes formas de trabalhar em conjunto. A secção maior, *Parte 4: formação em movimento* aborda o processo, frequentemente cansativo, do planeamento logístico e educativo. Esta secção lida com o processo educativo, desde a avaliação de necessidades, à concepção das sessões e avaliação, tentando oferecer um guia que o lado organizativo se torne o menos penoso possível. Uma vez em movimento, passamos para a *Parte 5: formação em acção*, uma secção concentrada dos processos que surgem durante uma actividade e no seu significado para os indivíduos, para o grupo e para o tema. Considera também os temas que exigem alguma flexibilidade, avaliação contínua e adaptação por parte do formador, tais como os conflitos dentro do grupo e a necessidade de re-conceber e planear um programa de formação. A *Parte 6: depois da formação*, aborda os temas de transferência e de multiplicação, e como devemos preparar os participantes para a vida e o trabalho após o curso de formação.

Esperamos que goste de utilizar esta Mochila Pedagógica, e estamos ansiosos por ouvir o seu *feedback* sobre a forma como se adapta ao mundo da formação. Acima de tudo, esperamos que contribua para a formação e para os formadores, a nossa inspiração para o escrever.



# 1. Contexto da formação



## 1.1 Formação, objectivos da formação e educação não formal

*Abracem a mudança, mas não larguem nunca os vossos valores.*

Dalai Lama

### 1.1.1 O que é a formação?

A formação está presente em quase todos os campos da nossa sociedade actual, nos negócios e na política, nos nossos papéis públicos e nos diversos aspectos das nossas vidas privadas. Esta publicação tem como objectivo abordar a formação no contexto específico da cooperação e do trabalho internacional ou intercultural com jovens, bem como da educação ou aprendizagem informal e não formal.

Não existe nenhuma definição única de formação no trabalho com jovens. Ao invés, a formação pode referir-se a uma série de processos e de acções dependendo do contexto organizacional e cultural onde tem lugar e dos objectivos e valores dos organizadores. No entanto, existem alguns elementos gerais comuns a qualquer formação no campo do trabalho internacional e Intercultural com jovens.

Como ponto de partida, o dicionário Oxford apresenta a seguinte definição de formação “Alcançar um desejado nível de desempenho ou comportamento através da instrução ou da prática”, podendo claramente variar o desejado nível e até mesmo a maneira como este é alcançado. Quando pedimos a animadores juvenis para definirem formação, ou desenharem um símbolo, durante um curso, surgiram as seguintes definições:

“Formar é dotar os outros com as ferramentas necessárias para que consigam atingir certos objectivos. É fornecer as capacidades e competências para agir.”

“Formar é envolver e capacitar as pessoas.”

Formar é como “uma árvore que cresce. É uma metáfora para ilustrar o desenvolvimento das pessoas. A árvore transforma-se depois em sol, que é o símbolo da vida.”

Formar é como “duas mãos abertas. A primeira experiência quando se conhece alguém passa por apertar as mãos. É um gesto que simboliza o dar, o receber e o apoiar. E deve manter-se sempre as mãos abertas, prontas a receber.”

Formar é como “dois elementos: experiência e teoria. A teoria vem antes da experiência. Quanto mais longe se for, mais se recebe. Existem diferentes experiências e trocas de experiências.”

“Formar é uma história interminável. Assim que se obtém uma resposta, surgem pelo menos mais três perguntas.”

(Formação de Formadores, Relatório Final 2000, p. 11 da versão Inglesa)

Olhando para estas definições, a formação abrange envolvimento, troca e o desenvolvimento de uma relação entre a experiência e a teoria. Exige uma abertura de espírito que permite dar e receber apoio, e o seu objectivo é a cultura da capacitação e do crescimento. Significa levantar questões, mas também trazer os participantes ao nível de prática tão desejado.

### 1.1.2 Objectivos da Formação Europeia dos Animadores Juvenis

*Formar multiplicadores é uma longa batalha para a qual existem poucos recursos sendo, no entanto, uma nobre tarefa. A tarefa é claríssima. Infelizmente, são poucos os formadores que se atrevem explicitamente a dar prioridade a esta tarefa: problemas ligados à globalização, o aumento do racismo e do regionalismo, o conceito de identidade intercultural (Laconte e Gillert, in Coyote, número 2, Maio de 2000, p. 29).*

Inserida nos programas Europeus de juventude, a formação serve essencialmente para apoiar os programas da juventude das Instituições europeias e o trabalho levado a cabo pelas organizações de jovens, grupos e serviços a diferentes níveis. Mais especificamente “os cursos de formação organizados, através dos programas europeus de Juventude, têm como objectivo capacitar aqueles que estão envolvidos nas questões da juventude a representar um papel mais activo, mais eficiente e melhor informado na animação internacional e intercultural” (Conselho da Europa, 2000, doc. DJ/G (2000) p. 2). Desta forma, a formação tem como principal objectivo desenvolver o conhecimento, as capacidades e as competências, consciencializar e mudar atitudes



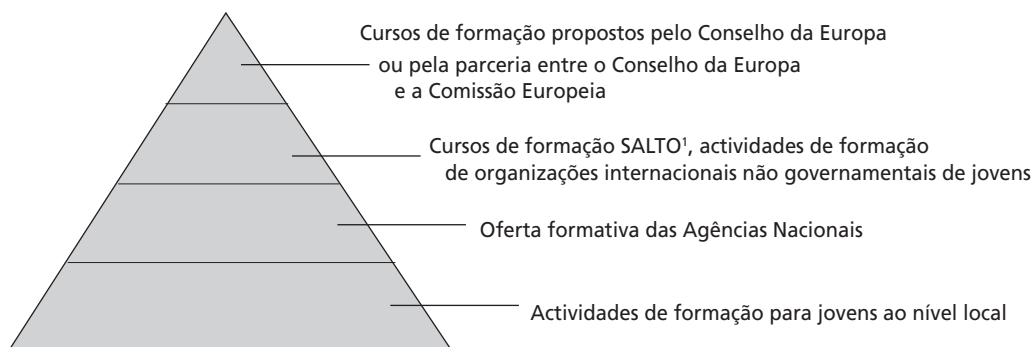
ou comportamentos, de forma a aumentar a eficácia e a qualidade do trabalho dos animadores e líderes juvenis, ao nível internacional, ou a nível local e nacional com uma dimensão europeia ou Intercultural.

As organizações de juventude e os projectos dos jovens são as plataformas adequadas para o desenvolvimento de iniciativas e para o envolvimento a nível político, social e cultural. São também meios privilegiados para a educação e aprendizagem não formal. Quando questionados pelo Fórum Europeu da Juventude sobre o que os jovens aprendiam através da participação na animação de jovens organizada, os formadores sublinharam essencialmente o desenvolvimento pessoal e social. No que concerne ao desenvolvimento pessoal, foram mencionados os efeitos do reforço da auto-estima, o aumento da responsabilidade, criatividade, tolerância e pensamento crítico. No que se refere ao desenvolvimento social, foi mencionada a afirmação de uma cidadania activa e da participação, a aquisição de competências de trabalho de grupo e liderança, estratégias de comunicação e o conhecimento das problemáticas sociais (1999, pp. 24-25). Visto que a formação tem como objectivo equipar os animadores e os líderes juvenis para o seu trabalho, então estes são definitivamente os factores que precisam de ser tidos em consideração. No fundo, a formação deve deixar espaço para o desenvolvimento pessoal e social, não descurando a capacitação para a participação política, social e cultural.

A formação na animação juvenil europeia é baseada essencialmente em valores. Não assume a pretensão de ser um processo educativo neutro; a formação deve apoiar o trabalho dos jovens tendo em vista a edificação de sociedades baseadas em valores fundamentais. De acordo com a Comissão Europeia, estes valores incluem a solidariedade entre os jovens dentro e fora das fronteiras da Europa, aprendizagem intercultural, mobilidade e um espírito de iniciativa e de empreendedorismo. E isto passa essencialmente por combater a marginalização dos jovens na sociedade, lutar pelo respeito dos Direitos Humanos e contra o racismo, a xenofobia e a discriminação. Implica também empenhar-se com a diversidade cultural, com a nossa herança comum e com os valores que partilhamos, promover a igualdade e sensibilizar o trabalho dos animadores juvenis locais para a dimensão europeia. (2000, pp. 3-4). Estes valores básicos são partilhados pelas instituições europeias e por inúmeras associações juvenis. (veja o ponto 2.2.1-3 para mais considerações sobre formação e valores).

Tendo em conta esta estrutura, a formação pode assumir várias formas. Certas organizações de jovens, serviços ou centros estabeleceram estratégias de formação contínuas em torno da cultura e valores da organização, que asseguram o nível de competência na contínua renovação das várias gerações de animadores e líderes juvenis. Outras organizações apostam numa formação mais esporádica, baseada em necessidades ou interesses diagnosticados ou emergentes. Dependendo do objectivo das actividades, a formação pode dar prioridade a certos resultados ou processos, pode concentrar-se no desenvolvimento de capacidades específicas, fomentar o desenvolvimento pessoal, ou ainda planear uma acção especial que esteja a ser preparada pela organização. A formação pode também ser temática. Por exemplo, o Conselho da Europa preparou uma série de cursos de formação com o objectivo de capacitar os jovens dirigentes pertencentes a minorias, inserido na estrutura da sua Campanha contra o Racismo, o Anti-semitismo, a Xenofobia e a Intolerância, em 1995; actualmente conduz uma série de eventos formativos sobre os temas relativos à educação para os Direitos Humanos para 2001-2003. (veja os recursos desenvolvidos durante a campanha RAXI na bibliografia).

## TE-1



1. Estes cursos têm vindo a ser implementados pelos centros de formação SALTO-YOUTH das Agências Nacionais (Bona, gabinete alemão da "Juventude pela Europa"; Bruxelas, JINT; Londres, YEC; Paris, INJEP), que tiveram início a Setembro de 2000. SALTO é um acrónimo para "Support for Advanced Learning & Training Opportunities" (Apoio para a Aprendizagem Avançada & Oportunidades de Formação)



### **Sugestões para reflexão**

1. Para si, qual é a definição de formação?
2. Qual o papel da formação na sua organização?
3. Porque é que a sua organização organiza formações?
4. Para quem organizam as formações?
5. Quais os conteúdos dos cursos de formação?
6. Onde e quando organizam formações? Que recursos têm disponíveis?

(Adaptado de AMGE, 1997, p. 22)

### **1.1.3 A formação na ordem de trabalhos**

A formação de líderes juvenis, animadores e multiplicadores, a nível europeu, impôs-se como prioritária no trabalho juvenil durante a última década. Os profissionais activos a nível local viram-se cada vez mais envolvidos na organização de actividades internacionais para jovens, o que levou a um aumento da necessidade de formação das competências e capacidades necessárias para a animação juvenil nos contextos nacionais e internacionais. Este desenvolvimento foi, sem dúvida, encorajado pela multiplicação de programas europeus para jovens.

Ao mesmo tempo, o conceito de desenvolvimento pessoal ganhou importância no contexto do aumento da competitividade dos mercados de trabalho europeus, onde toda e qualquer experiência pessoal ou profissional é valorizada. Os jovens têm-se vindo a consciencializar de que o facto de se limitarem ao sector da educação formal delimita fronteiras na sua preparação para a vida nas sociedades de hoje.

Os contextos de aprendizagem informal fora da escola são hoje considerados cruciais para cultivarem as competências exigidas por meios cada vez mais complexos. O ritmo cada vez mais rápido do desenvolvimento da tecnologia e as alterações sociais levaram a que se desse maior ênfase ao conceito de aprendizagem ao longo da vida. O programa Juventude da Comissão Europeia, por exemplo, encontra-se centrado neste contexto. Este programa tem como objectivo contribuir para:

“... uma “Europa do Conhecimento” e para a criação de uma esfera de cooperação europeia para o desenvolvimento de uma política de juventude fundada na educação informal. Valoriza a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de capacidades e competências em prol de uma cidadania activa.” (2001, p. 3)

Um resultado muito interessante desta convergência na permanente aprendizagem e na educação informal é a revalorização do voluntariado. Trabalhar como voluntário numa organização de jovens ou no quadro de um projecto pode ser uma experiência muito enriquecedora, e muito bem vista como complemento à educação escolar e à actividade profissional. As associações juvenis já reconheceram o seu papel no processo de aprendizagem contínua dos seus membros, através das opções que oferecem e das prioridades sobre as quais exercem a sua pressão. Nos últimos anos, as instituições europeias uniram-se no esforço de canalizar mais recursos para o trabalho internacional com jovens e para obter um maior reconhecimento do valor da educação não formal proporcionada pelo sector da juventude.

### **1.1.4 Educação informal e não formal**

A inclusão do valor educativo do trabalho com jovens na agenda política influencia os objectivos e as estruturas da formação. No debate político actual, o termo informal tem vindo a ser substituído por não formal, quando se refere ao valor educativo do trabalho com jovens. Contudo, os termos não estão ainda bem definidos e precisam, frequentemente, de ser entendidos de acordo com o contexto em que são utilizados. A educação formal refere-se normalmente ao sistema educativo que percorre as instituições primárias a terciárias, onde os principais actores são as escolas e a gama de estabelecimentos de ensino superior.



---

A educação não formal e a educação informal, podem ser definidas essencialmente em contraposição ao sector formal, onde os jovens participam a vários níveis.

O conceito da educação não formal emergiu nos anos 70 tendo como objectivo alcançar um maior reconhecimento da educação e da aprendizagem que acontece fora das escolas, universidades e sistemas de avaliação. A adopção do termo veio sublinhar a importância do reconhecimento dos novos contextos educativos e do valor das diferentes contribuições. Este é o sentido com que o termo é utilizado no Fórum Europeu da Juventude, que define a educação não formal como “as actividades educativas organizadas e semi-organizadas que se desenrolam fora das estruturas e da rotina do sistema educativo formal”.

A educação informal tem sido definida de variadíssimas formas, sendo a mais comum a educação multiplicada fora do sistema educativo formal. Claro que esta definição é extremamente abrangente, contribuindo assim para que o termo seja aplicado na descrição de várias actividades. Alguns encaram-na como a aprendizagem do dia-a-dia, as diversas formas que aprendemos para funcionar e interagir no seio das nossas sociedades. Neste sentido, o conceito de educação informal refere-se à socialização, como aliás está descrita na definição dada pelo Fórum Europeu da Juventude: aprendizagem não organizada e não planificada do dia-a-dia (ibid). Esta não é, no entanto, a utilização mais comum do conceito; o conceito é também aproveitado para a descrição de formas mais activas e empenhadas de aprendizagem. Alguns consideram que a educação informal se refere aos “projectos de aprendizagem” com que ocupamos o nosso tempo livre, sejam eles passatempos ou aquisição de novas competências. Neste contexto, o termo refere-se normalmente à aprendizagem que adquirimos, fruto do nosso envolvimento no trabalho com jovens ou, com a comunidade. Apesar de todas estas divergências, a educação informal pode ser considerada como um processo inserido num quadro onde se desenrola uma aprendizagem (veja a bibliografia referente às discussões da aprendizagem) e também como as actividades que ajudam as pessoas a aprender (ver Smith, Mark K. 2000). De forma a evitar confusões, utilizaremos o termo da educação não formal para nos referirmos ao mundo da formação dos jovens tendo, no entanto, consciência de que há ainda muito a discutir quanto à utilização desta terminologia.

A educação não formal é normalmente definida em oposição à educação formal, e esta conotação é extremamente importante e não deve ser negligenciada. Muitos profissionais sublinham a importância das organizações de jovens e de outras instituições como alternativa educativa, para além da diversidade e das capacidades oferecidas pelas escolas. Contudo, os que insistem no valor da complementaridade de abordagens entre os diferentes sectores educativos contestam esta distinção (ver também o ponto 4.2.2). Uma abordagem complementar pode envolver uma educação de tipo não formal, desenvolvendo e ampliando a variedade de assuntos com que as escolas frequentemente lidam, ou enfatizando uma abordagem participativa à aprendizagem. Pode também implicar uma reprodução de algumas das características do sector formal no quadro não formal, tendo como objectivo dar algum crédito à formação ou a actividades similares. A actual abordagem das instituições europeias e do Fórum Europeu da Juventude passa por estabelecer padrões de qualidade e meios de certificação para a educação não formal ao nível europeu, especialmente para a formação. No entanto, o reconhecimento do valor da educação não formal é apenas um dos lados da discussão, pois algumas das pessoas envolvidas no trabalho com a juventude temem que a animação e a formação de jovens perca algumas das suas características inerentes durante este processo. Temem, por exemplo, que a abertura generalizada a todos os jovens, o envolvimento voluntário sem medo da avaliação das realizações pessoais, a flexibilidade das estruturas e da planificação, a aprendizagem baseada nas necessidades e nos interesses dos participantes, e a possibilidade de trabalhar a diferentes ritmos e de diferentes formas, se diluam perante as exigências impostas às estruturas e programas escolares.



## **Formação: olhar para alguns conceitos**

*Não se pode ensinar nada a um homem. Apenas se pode ajudá-lo a aprender.*

Galileo Galilei

As discussões suscitadas pela terminologia lembram-nos que a linguagem utilizada no trabalho internacional com os jovens não é linear nem tão pouco estável. E não passa apenas pela diferença dos conteúdos e dos processos que são usados para descrever as situações, mas também pelas diferenças das diversas línguas e contextos culturais, onde as situações podem até adquirir diferentes conotações, indicativas de valores e estilos educativos divergentes. Tendo estas diferenças em consideração, o melhor é familiarizar-se com alguns termos usados na formação e repetidos nesta Mochila Pedagógica.

*Educação e aprendizagem:* normalmente, quando nos referimos a educação, pensamos nas actividades educativas estruturadas; ou seja, nas actividades que seguem um processo e estrutura direccionados para a aprendizagem. A aprendizagem coloca a ênfase essencialmente nos participantes, nas suas necessidades e interesses – refere-se ao processo cognitivo interno à pessoa que se inscreve no processo de aprendizagem. A aprendizagem pode acontecer acidentalmente ou no quadro de actividades educativas estruturadas. As pessoas aprendem de diferentes formas. Reconhecer este facto e ter a capacidade de ter isto em conta na planificação da formação são duas características fundamentais em contextos multiculturais. (ver o ponto 4.2.1-3 para uma discussão mais aprofundada sobre aprendizagem).

*Formação, animação e facilitação:* é muito natural que se faça confusão entre estes três termos. Vejamos, a própria palavra “formar”. Em francês, por exemplo, “former” significa literalmente “moldar ou adaptar através da disciplina ou educação”, mas também pode significar o processo de “formação de carácter”. Em inglês, o termo “formação” pressupõe uma conotação mais orientada para a aquisição de capacidades e competências, como no caso da formação desportiva ou formação profissional. Outros termos também importantes neste contexto são “animação” e “facilitação”, que são por vezes utilizados indiscriminadamente no contexto da formação. O dicionário Oxford define “facilitar” como “tornar mais fácil ou menos difícil; tornar a acção ou o resultado mais facilmente realizável”, enquanto que “animar” significa literalmente “dar vida a alguma coisa”. Ainda que as definições do dicionário não prescrevam a utilização de palavras, é fácil imaginar situações onde se podem usar uma série de palavras para descrever um processo educativo, ou situações que podem ser descritas apenas com uma palavra. Para uma equipa multicultural de formação, a discussão sobre o significado destes termos para cada um dos formadores, pode ser uma tarefa extremamente frutífera e esclarecedora. Por exemplo, como é que usam estas palavras? Como formador, anima ou facilita um grupo de trabalho? Para si, o que é que está em jogo nestes debates sobre a terminologia? (definições retiradas de Smith, Mark K. 2000).

### **1.1.5 Em resumo: alguns elementos-chave para a formação do trabalho com jovens numa dimensão internacional ou intercultural**

Em jeito de conclusão, podemos sugerir algumas características fundamentais para a formação levada a cabo no nosso contexto de referência. Os pilares são:

- Convicção de que os jovens devem ser capacitados de forma a participarem plenamente nas suas comunidades e sociedades envolvidos num espírito de respeito pela dignidade e igualdade para todos. E isto inclui o compromisso com as sociedades multiculturais existentes hoje na Europa.
- Participação voluntária.
- Uma filosofia centrada no sujeito que tenha em consideração as necessidades e os interesses dos participantes.
- A experiência dos participantes e a relação com as suas situações.
- Um processo orientado para a acção, com ênfase particular na multiplicação.
- Aprendizagem de capacidades, competências e conhecimentos susceptíveis de favorecer uma transformação em termos de tomada de consciência, atitudes e comportamentos.
- Utilização da experiência ou da prática, do envolvimento emocional e intelectual (mãos, coração e cabeça).
- Uma dinâmica não profissionalizante. No entanto, as qualidades adquiridas no quadro de uma formação de trabalho com jovens podem ter o seu valor para o desenvolvimento pessoal e profissional, elementos fundamentais num processo de aprendizagem.
- A opção de não medir as realizações pessoais por sistemas de avaliação.





- A necessidade de ter em conta os valores e percepções específicas da organização responsável, do ambiente e do grupo-alvo.

## 1.2 A Formação e o formador

### 1.2.1 Diferentes perspectivas sobre o formador

Já vimos que existem várias concepções de formação, por isso não nos espanta que a palavra formador possa também assumir múltiplos significados e diferentes ligações. E para complicar ainda mais a situação, os participantes com diferentes *backgrounds* culturais e educativos podem ter variadíssimas expectativas quanto ao formador, baseadas nas diferentes percepções que fazem do seu papel e do seu lugar no processo de aprendizagem. Tirando o facto de o formador ser uma pessoa que está envolvida no processo educativo, e com quem os formandos aprendem alguma coisa, todos os outros pressupostos são bem mais ambíguos. E este facto não é satisfatório para uma equipa de formadores. Para que possam lidar com diferentes e, muitas vezes, imprevisíveis exigências de uma situação, os formadores devem avaliar bem o seu papel em relação uns aos outros. O exercício que a seguir propomos dá-vos a oportunidade de explorar a vossa percepção como formadores numa formação.

#### **Qual é a sua posição?**

Nota: este exercício é uma verdadeira ferramenta “todo o terreno”: pode usá-lo com quase todos os temas!

Instruções: Desenhe uma linha imaginária ou real (com fita-cola ou corda) na sua sala de formação. Coloque um sinal em cada extremidade, um onde se leia SIM e no outro NÃO. Leia (e escreva num cavalete de papel) as afirmações que se seguem. Tenha atenção às questões que surgirem à medida que o exercício se concentra mais na percepção de conceitos ou em temas centrais.

#### Afirmações

1. Qualquer pessoa pode ser um bom formador.
2. A formação deve ser divertida.
3. O formador deve orientar o formando para a conclusão a que o formador espera que ele mesmo chegue.
4. O objectivo de toda a formação é o desenvolvimento pessoal.
5. O formador deve despir-se de valores pessoais.
6. As competências e os métodos são o coração da formação.
7. Os resultados da formação devem poder ser quantificados.
8. A prática é a melhor escola.
9. A formação serve para transmitir conhecimento.
10. Num curso de formação, os participantes necessitam de receitas.

*(Adaptado de Formação de Formadores, 2000, do Conselho da Europa e da Comissão Europeia)*



A tabela que se segue tenta delinear o perfil do “formador” em relação a outros papéis educativos, e compara-o a professores e a facilitadores através de diferentes factores.

Papéis educativos	<i>Professor</i>	<i>Formador</i>	<i>Facilitador</i>
Processo	Menos importante	Importante	Importante
Tarefa/conteúdo	Papel central	Papel importante	Co-responsável
Métodos educativos	Frequentemente frontal	Combinação de métodos	Combinação de métodos
Estilo de comunicação	Maioritariamente teórico	Depende do grupo	Teoria mínima
Poder	Absoluto	Partilhado em absoluto	Partilhado
Exemplos	Professor de escola	Formador AIC	Moderador de conflitos

Na realidade, parece-nos óbvio que na maioria dos casos não seja linear a segmentação dos diferentes papéis. Veja-se em particular o formador, a quem pode ser pedido que exerça várias funções no quadro de um programa, desde coordenar uma componente de formação, a facilitar um processo de tomada de decisão de um grupo ou a apresentação numa exposição ou conferência. Dito isto, o formador deve sempre equilibrar estes papéis com o seu papel principal como formador, evitando que daí surja algum conflito de poder. Por exemplo, se um formador é facilitador de uma actividade de grupo e a certa altura se apercebe de que a actividade está a ser contraproducente para o processo de formação, terá o formador poder suficiente para decidir parar a sessão, ou terá ele de prosseguir com o papel de facilitador? (Nas próximas secções abordaremos uma série de questões desta natureza).

A maneira como o papel tradicional do professor se tem vindo a alterar nos últimos anos é mais uma situação onde os papéis se confundem, já que se têm vindo a integrar mais elementos próprios da formação e facilitação. E os debates contemporâneos que têm lugar em muitos países europeus que abordam a escola mais como um local orientado para a aprendizagem social e não apenas para a transferência de conhecimento intelectual ilustram esta evolução.

### ***Sugestões para reflexão***

1. Qual o formador ou formadores que mais o impressionaram na sua vida? Porquê?
2. Qual foi a sua pior experiência educativa como participante numa formação? Porquê?
3. Concorda com a ideia do quadro anterior em que um professor tem mais poder do que um formador de jovens?
4. Que diferentes formas de poder podem estar envolvidos?

Pode também tentar dar resposta por si mesmo aos vários pontos do exercício.

## **1.2.2 Valores do formador e o seu impacto na formação**

*Sábio é aquele que conhece o seu povo, iluminado é aquele que se conhece a si próprio.*

Laotse

Esta Mochila Pedagógica foi escrita com base em certos valores educativos, culturais, políticos e éticos. No nosso contexto de referência, os valores fundamentais devem passar pelo respeito mútuo, diversidade, capacitação, democracia e participação. Esta secção analisa a natureza dos valores do formador, a sua relação com as motivações e a sua influência no processo de formação.



### **Sugestões para reflexão**

1. Porque é que sou formador?
2. Quando estou a trabalhar como formador, qual é o meu papel favorito? Amigo, professor, parceiro, educador, gestor, protector, tutor, treinador, supervisor, brincalhão, participante, sedutor, pensador, estrela... porquê?
3. Como é que o meu papel favorito está relacionado com os meus valores pessoais?
4. Porque é que me tornei um membro da organização para a qual estou a trabalhar?
5. Na minha organização, quais os valores que transmitimos durante a formação? Quais os valores que transmito? Serão os mesmos da organização?
6. Como qualificaria os objectivos de formação da minha organização: políticos, sociais, educativos, culturais, profissionais, religiosos...?

Numa situação de formação, a maneira como conduzimos e planeamos, e mesmo a forma como nos conduzimos a nós próprios durante a formação, é guiada pelos nossos valores fundamentais. Os valores que temos em relação à formação revelam-se, por exemplo:

- Na escolha dos temas de formação;
- Na forma como essa escolha é feita, incluindo os factores como a avaliação das necessidades (*ver ponto 4.1*) e o nível de integração dos participantes no processo de planificação;
- No nível de participação na formação, através das escolhas metodológicas adoptadas (temos em conta as expectativas e o *feedback*, favorecemos a possibilidade de avaliação e aplicamos métodos activos e experimentais?).

Os nossos valores fundamentais são fulcrais na forma como avaliamos e interagimos com o processo de formação. Eles têm um impacto no que podemos chamar de estilo de liderança (*ver também a Mochila Pedagógica sobre Gestão das Organizações, pp. 46-48*). Num contexto de formação, pode ser pedido a um formador que adopte vários papéis, que podem – bem como os valores subjacentes – entrar em conflito.

Consideremos a situação que se segue:

A hora já vai avançada num curso de formação intensivo. Alguns dos participantes parecem ter entrado numa espécie de transe, exaustos mas com vontade de continuar as actividades educativas. Apesar do cansaço, muitos estão preparados para continuar; os outros não se opõem com medo de perderem estatuto dentro do grupo. O que é que deve fazer o formador?

Deverá o formador respeitar a vontade do grupo, na medida em que esta actividade exige a participação dos formandos, sabendo que uma decisão autoritária entrará em conflito com os próprios valores-chave da actividade? Mas será que no fundo ele não acha que os formadores, como responsáveis, precisam de, por vezes, impor certas decisões, mesmo quando as actividades prejudicam o processo formativo, ou quando existe um dano físico ou psicológico para algum dos participantes? Por outro lado, como participantes, não deveriam os formandos ter o direito de escolher se e como querem participar? No entanto, se o seu pressentimento estiver certo, muitos dos formandos não querem continuar com a actividade hoje, e o direito destes está a ser inevitavelmente afectado.

Estas questões mostram-nos que deve ser aqui mencionado um conjunto essencial de valores, que podemos chamar de ética profissional. As discussões sobre a ética profissional podem ser-nos familiares do mundo da política ou do jornalismo, mas é também um conceito que os formadores devem considerar em relação à sua lista pessoal de “coisas a fazer” e “coisas a não fazer” na formação.



### 1.2.3 O que é que torna um formador ético?

Uma mulher levou o filho a ver Ghandi, que lhe perguntou qual era o seu pedido. “Eu queria que ele parasse de comer açúcar”, respondeu-lhe a mulher. “Volta a trazê-lo daqui a duas semanas”, disse-lhe Ghandi. Duas semanas depois a mulher voltou com o filho. Ghandi voltou-se para o rapaz e disse: “Pára de comer açúcar.” A mulher, muito surpreendida, perguntou-lhe “Porque é que tive de esperar duas semanas para que lhe pudesse dizer isso?”. E Ghandi respondeu-lhe “Porque há duas semanas atrás eu comia açúcar.”

Como ilustra a história, ser formador (e animador) implica assumir um papel que pode ser extremamente exigente. Colocarmo-nos numa situação de formação significa desenvolver a consciência do que somos, do que temos para oferecer, dos limites que estabelecemos e, também muito importante, como é que lidamos com as expectativas dos outros.

“Eu ocupo sempre uma posição pública e o papel de modelo, quer goste ou não, quer como pessoa quer como formador. O meu comportamento pode ser um recurso importante para o processo de aprendizagem. Isto significa também que eu não posso “comportar-me incorrectamente” (tal como eu “não posso não comunicar” – ver por exemplo Watzlawick e outros autores, 1967). Tenho de ter consciência de mim próprio e ser capaz de reflectir nas consequências do meu comportamento sobre o processo e para os participantes. Devo ser capaz de participar e, ao mesmo tempo, manter uma certa distância (ter uma visão panorâmica!). Devo ser aberto com as pessoas, mesmo quando elas não parecem muito simpáticas no início. Devo estar em contacto permanentemente com os participantes, mesmo quando não tenho vontade de o fazer. Devo manter-me concentrado, mesmo que, no momento, esteja cansado ou sem energia. Devo ter consciência que, às vezes, posso atrair um sentimento de raiva, que não é verdadeiramente dirigido à minha pessoa. Devo assumir um papel de substituto para outros participantes, para os temas delicados ou para frustrações em geral e devo saber lidar com essas situações. Devo envolver-me nos acontecimentos, misturar-me rapidamente com as pessoas, com os processos e com os problemas, e recuperar a forma o mais rapidamente possível.” Testemunho de um formador que conhecemos, durante uma discussão.

**Não se espera da nova geração de formadores que sejam super homens ou super mulheres!**





Esta descrição, se bem que incompleta, quis apenas salientar que ser um formador (e um líder) é uma tarefa muito complexa chegando, muitas vezes, a ser um fardo bem pesado. Exige auto-consciência, formação constante e uma grande abrangência de conhecimentos sobre as realidades com as quais trabalhamos. Exige também capacidade de descontração para evitar ferver em pouca água e inovação para que as formações não caiam na rotina e não conduzam a menos motivação e envolvimento. O ponto 2.2.5 propõe estratégias activas que desenvolvem o nosso bem-estar enquanto formadores. No que concerne a questão da ética, não existe um perfil ideal, embora a descrição que se segue forneça uma boa base para reflexão e discussão.

### ***O formador ético pode ser caracterizado como sendo alguém que:***

- É um eterno aluno.
- Assumiu um compromisso com o seu próprio desenvolvimento (profissional).
- Assumiu um compromisso com o desenvolvimento (profissional) dos outros.
- Tem consciência dos riscos que a formação pode trazer aos participantes e tenta geri-los.
- Partilha conhecimentos e competências com os outros.
- Consegue manter o equilíbrio certo entre a proximidade e a distância em relação aos participantes.
- É auto reflexivo e crítico.
- Sabe transmitir as capacidades e os programas de forma precisa.
- É sensível às necessidades dos formandos.
- Explora os conteúdos e os programas de acordo com as competências disponíveis.
- Promove um ambiente de aprendizagem cooperativa.

*(Adaptado de Paige, 1993)*

Torna-se assim evidente que, para desenvolverem o seu trabalho com um grande nível de profissionalismo, os formadores precisam de ter certas competências relacionadas com a formação. As associações juvenis têm uma grande responsabilidade nesta matéria. Elas são responsáveis pela qualidade das suas actividades educativas e devem assegurar que os seus formadores têm um perfil de formação adequado, antes de lhe ser confiado um grupo num cenário sócio-educativo complexo. Da perspectiva do formador, comprometer-se com uma aprendizagem ao longo da vida significa procurar oportunidades de formação complementares e manter-se informado sobre as problemáticas educativas, os debates e as questões emergentes.

O conceito de um bom formador é, claro está, extremamente subjectivo; depende das nossas experiências, dos nossos estilos de aprendizagem preferidos, dos valores do formador, da formação e da organização, para referir apenas algumas condicionantes. Tendo estes factores em conta, as características enumeradas podem funcionar como um bom ponto de partida para uma reflexão sobre os programas de formação e competências-chave que devem permitir fomentar:

- A capacidade para manter a aprovação e aceitação dos formandos;
- A capacidade para unir e controlar o grupo sem, contudo, impor limites ou prejudicá-lo;
- Um estilo de ensino e de comunicação que consiga gerir e aproveitar os conhecimentos e competências dos participantes;
- Os conhecimentos e a experiência sobre o tema em estudo;
- A capacidade de organização, para que os recursos estejam disponíveis e que as questões logísticas sejam resolvidas sem problemas;
- A capacidade para identificar e resolver os problemas dos participantes;
- O entusiasmo com o tema e a capacidade de o apresentar de uma forma interessante e envolvente;
- A flexibilidade para responder às alterações das necessidades dos participantes.

*(Adaptado de Pretty e autores, 1995)*



### 1.2.4 Os papéis do formador

Nas nossas vidas, desempenhamos vários papéis, dependendo dos ambientes onde estamos envolvidos. Em termos sociológicos, um papel é um conjunto razoavelmente fixo de comportamentos, valores e códigos de comunicação, que se relacionam com o ambiente onde o papel se desenrola. Assim, em casa, por exemplo, podemos ser filhos ou filhas, mães ou pais e, conseqüentemente, comportamo-nos por norma de acordo com o papel que representamos. Caso contrário, será rapidamente constatado. Na escola ou na universidade, podemos ser estudantes ou professores, ou um tipo especial de estudantes ou professores. No nosso trabalho, os nossos papéis profissionais tendem a estar muito melhor definidos. Os advogados tendem a falar e a comportar-se de uma determinada maneira, e ninguém está a espera que eles se levantem, saltem para cima de uma mesa e comecem a dançar, excepto se for um filme do Woody Allen. Contudo, para um formador, a questão do papel a desempenhar pode constituir alguma dificuldade, uma vez que os contextos de trabalho e as expectativas que os outros trazem podem variar. O papel do formador pode ser muito complexo e diverso, pois engloba diferentes responsabilidades em relação aos diferentes actores que estão envolvidos no processo de formação, desde a preparação até à avaliação. Alguns dos sub-papéis podem passar por amigo, professor, educador, companheiro, gestor, coordenador do programa, organizador, irmão mais velho, o senhor do país X, tutor, treinador, supervisor, brincalhão, participante, amante, pensador, estrela.

Numa formação, ou num outro tipo de processo de aprendizagem estruturado, damos vida ao nosso papel de formador com as nossas qualidades, capacidades, competências e interesses pessoais e profissionais. A forma como o papel evolui é influenciada pelas expectativas dos participantes e pelo conteúdo da formação. O papel do formador “vivo” envolve, acima de tudo, um certo nível de poder. Tudo isto sugere que uma equipa de formação pode precisar de algum tempo, no início, para negociar os seus papéis de acordo com os perfis necessários e as expectativas conhecidas dos participantes.

#### **Sugestões para reflexão**

1. Quais são os diferentes papéis que representa enquanto formador? Correspondem à lista apresentada?
2. Qual é o seu papel preferido?
3. Falta algum dos seus papéis preferidos na lista?
4. Tem algum papel escondido que ninguém conhece?
5. Existe algum papel que se vê normalmente forçado a desempenhar (por pressão externa ou interna) durante uma formação?
6. Como negocia o seu papel/os seus papéis e o seu poder com o grupo de participantes (e com os colegas da sua equipa)?
7. Como é que lida com a ambiguidade da posição do formador ligada ao facto de assumir um papel de autoridade num contexto do grupo de pares?

### 1.2.5 Bem-estar: também uma questão para os formadores

*O pior que podes fazer é esquecer-te de ti próprio.*

Laotse

As formações, especialmente as formações que se destinam aos jovens, podem ser exigentes, cansativas e até mesmo stressantes (podemos encontrar informação geral e útil sobre o stress na Mochila Pedagógica sobre Gestão das Organizações).



Provavelmente já todos passámos pela experiência de ir para casa no final de uma semana de formação completamente exaustos, talvez felizes, talvez vazios, ou talvez sentindo uma mistura de ambos. Podemos até saber que uns dias de férias nessa altura seriam muito bem-vindos (mesmo que muitas vezes não sejam possíveis) para recuperar e estabelecer outra vez contacto com o nosso dia-a-dia, com a nossa família ou os nossos amigos e com o resto do mundo!

Participar na vida de uma formação não tem nada a ver com a rotina de um trabalho clássico das nove às cinco. Para a equipa de formadores, normalmente significa que o dia começa com o pequeno-almoço de trabalho e termina, com alguma sorte, por volta da meia-noite, durante ou depois de alguma actividade social ou festiva.

A situação artificial que é a de uma formação e que passa muitas vezes por aprender e viver em conjunto, pode ser extremamente propícia para o processo de aprendizagem, pois permite que os participantes estejam em contacto permanente uns com os outros, partilhando momentos formais e informais. Estar envolvido num processo deste género, sem falar nas questões de organização e no programa de formação, pode ser uma tarefa totalmente devastadora para o formador.

Por outro lado, um formador em exercício não é apenas responsável pelo bom funcionamento da formação e (dentro de certos limites) pelo bem-estar dos participantes, mas também tem de ter em atenção o seu próprio bem-estar e os seus níveis de energia para manter (e às vezes melhorar) a qualidade do seu trabalho.

Existem alguns truques para facilitar a vida no contexto da formação – antes, durante e depois da formação. As questões que se seguem podem ser encaradas como uma *checklist* de cuidados pessoais que podem ajudar durante uma acção de formação e nas sessões subsequentes.

### **Facilite a sua vida! Truques e sugestões**

<b>Antes da formação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Quais as condições do meio (ambiente, conforto, tempo pessoal, desportos e hobbies, alimentação) de que eu preciso para esta formação?</li><li>• Que questões do exterior (da minha organização, outros projectos) é que preciso de despachar ou de delegar para poder dedicar toda a minha atenção a esta formação e não estar preocupado com outros assuntos?</li><li>• Caso me aperceba de que estou a beber ou a fumar em demasia durante a formação, quais as estratégias alternativas que posso adoptar para aliviar o meu stresse?</li><li>• Qual a "bagagem" (em termos de saúde ou problemas privados) que transporto? Com quem (da equipa) posso falar e que tipo de apoio posso precisar durante a formação?</li><li>• O programa está adaptado ao clima e estão previstas pausas suficientes (mesmo para a sesta)?</li></ul>
<b>Durante a formação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como posso dormir bem durante a formação? (chegando mais cedo para verificar o quarto e o seu conforto; está perto de ambientes potencialmente ruidosos? Outras estratégias: usar tampões nos ouvidos, trazer a sua própria almofada e manta, utilizar métodos de relaxamento quando estiver stressado...)</li><li>• Que tipo de apoio é necessário durante a formação ou durante um curto período de tempo no local (pessoas, materiais, livros, recursos...)</li><li>• Como é que posso partilhar a responsabilidade das noites com os meus colegas para beneficiar de algumas noites livres ou mais umas horas de sono?</li><li>• Que tipo de comida e de actividades lúdicas é que eu preciso para me sentir bem com o meu corpo, mente e alma?</li><li>• Como é que me posso manter em contacto com a minha família/meus amigos e com o resto do mundo?</li></ul>





<b>Depois da formação</b> <b>Aspectos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como é que organizei o meu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional?</li><li>• Como é que posso avaliar o equilíbrio entre os “velhos” e os “novos” temas do meu dossiê de formação?</li><li>• Como é que avalio a “simplicidade” ou “complexidade” dos temas de formação e dos participantes com que trabalhei no ano passado? Quais as áreas em que exijo demais de mim e nas quais acontece exactamente o contrário?</li><li>• Quando é que posso ser apenas um participante e quando é que posso ser um líder? Como é que me sinto em ambas as situações?</li><li>• O que é que a minha vida de formador e as minhas ausências significam para aqueles com quem me envolvo a nível particular e profissional? Neste contexto, qual é o preço que estou disposto(a) ou terei de pagar para ter esta vida? Qual é o preço que os outros terão de pagar?</li><li>• Quais as fantasias ou receios que a minha família pode ter sabendo que conheço e trabalho com imensa gente, homens e mulheres, em circunstâncias tão pessoais e tão fora do comum? Como é que lidamos com o erotismo e com a sexualidade? (ver também o ponto 5.3.3 sobre relações) Como é que devemos abordar estas questões das expectativas e receios e outras similares?</li><li>• Como é que é o meu círculo de amigos? Que tipo de contacto tenho com os diferentes grupos ou amigos fora do meu contexto de trabalho?</li><li>• Com quem é que eu posso partilhar as minhas dificuldades pessoais e profissionais?</li><li>• O que é que eu fiz ou li nos últimos meses que não estivesse relacionado com a minha actividade profissional?</li><li>• Quanto tempo é que eu tenho realmente para mim? Quanto tempo sobra depois de todos os compromissos pessoais e familiares, com o meu trabalho, participantes ou outras pessoas?</li><li>• Que importância têm o desporto e as actividades de lazer no meu estilo de vida? Como é a minha alimentação? Que importância têm os estimulantes, as drogas legais ou ilegais para a minha vida?</li><li>• Sendo um(a) formador(a) <i>freelancer</i>, quanto dinheiro é que tenho de ganhar para conseguir viver? Tendo isto em conta, estou a trabalhar demais e a receber pouco dinheiro e/ou estou a trabalhar para demasiadas entidades que não me conseguem pagar o que mereço? O que é que recebo em troca?</li></ul>
---	--

### Exercício: Respiração e relaxação

O stresse tem uma grande influência na nossa respiração: quando estamos stressados, a nossa respiração torna-se irregular, curta, estando limitada a uma pequena região da parte superior do peito e não expiramos correctamente. O resultado é óbvio: a maior parte do nosso corpo está sob tensão permanente. O exercício que descrevemos de seguida (que é aliás muito fácil de aprender e pode ser feito em qualquer lado, excepto debaixo de água) concentra-se exactamente neste sintoma. O princípio subjacente é o que a expiração desacelera os batimentos cardíacos enquanto que a inspiração os acelera.

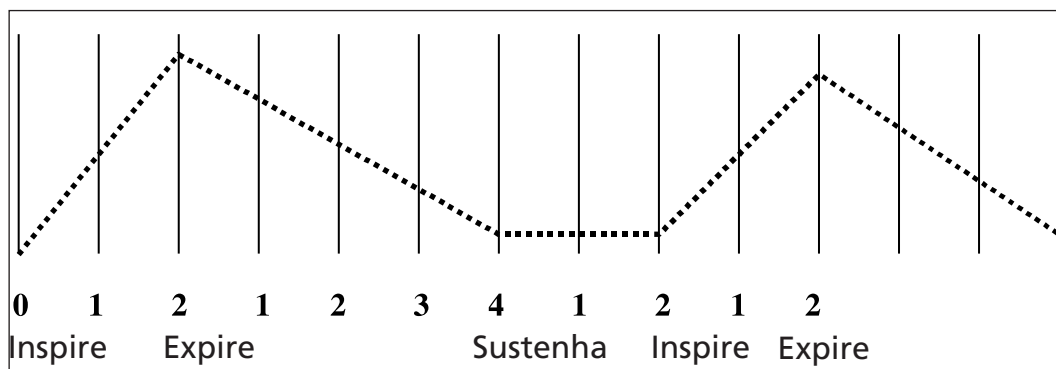
#### 2-4-2 Respirar

1. Inspire durante 2 segundos para a parte baixa do estômago (barriga). Use o seu nariz mas não dilate o peito, concentrando-se apenas na sensação de entrada do ar.
2. Expire durante 4 segundos; depois de exalar, continue o exercício usando os músculos do estômago para fazer sair o ar que ainda tem nos pulmões.
3. Fique sem respirar por mais dois segundos.



4. Repita os passos 1 a 3 (um ciclo completo pelo menos seis vezes; observe também o relaxamento da língua, dos dentes e do queixo).

## TE-2



## 1.3 Aprendizagem Intercultural e Formação

O tema da aprendizagem intercultural na formação dos jovens é o tema central da Mochila Pedagógica número 4 desta série. No entanto, de alguma forma, esta é também uma Mochila Pedagógica inteiramente dedicada a esse tema. Por outras palavras, esta publicação tem como base a filosofia da interculturalidade e os vários aspectos da formação são abordados de acordo com esta premissa fundamental. Segundo o ponto de vista dos autores, a aprendizagem intercultural não é apenas algo que se aprende num *workshop*, ou durante uma qualquer tarde chuvosa (embora seja naturalmente importante que se aborde o tema como uma componente específica de um programa). É uma filosofia política que motiva o trabalho dos jovens internacionalmente, que cobre o conjunto das práticas educativas que deve, sem sombra de dúvida, estar omnipresente; e claro, é uma fonte de conhecimentos que exige reflexão e o desenvolvimento de capacidades-chave por parte do formador. Tal como já foi sublinhado na introdução, este é um ponto importante a ter sempre presente na leitura das diversas secções e a aprendizagem intercultural é um tema explicitamente abordado em várias partes desta publicação. O objectivo desta secção é comparável ao da contracapa de um romance *best-seller*: dar uma ideia geral (caso exista) e estimular o leitor a descobri-la dentro da capa. A noção de aprendizagem foi considerada em quase todos os pontos desta publicação (4.2.1-3), mas abordar a aprendizagem intercultural significa de alguma forma confrontarmo-nos com um dos termos mais controversos, o da cultura.

### 1.3.1 Cultura

Falando de forma directa, cultura é um termo complexo e controverso. Clifford Geertz, no seu célebre trabalho “A Interpretação das Culturas”, faz notar que muitos trabalhos que tentam “explicar” a cultura tendem a criar ainda mais ambiguidades na busca de certezas. Esta constatação encontra ecos no trabalho de Jacques Demorgon e Markus Molz, onde se lê que as tentativas para definir “cultura” não podem escapar ao facto de ser, ela própria, um produto cultural. Esta é uma premissa evidente e fundamental; tal como ilustrado pelo escritor inglês Raymond Williams em *Keywords*, cultura é um conceito com uma história não podendo, por isso, ser abordado como um postulado científico, mas sim como uma conceptualização, socialmente construída, da maneira como vivemos.

Esta aceção de “cultura” veio pôr em causa duas noções do termo que estavam já perfeitamente enraizadas. O termo “cultura” tem muitas vezes um significado avaliativo, associando-se à produção artística de



---

uma sociedade ou, em particular, de uma nação. Esta definição foi amplamente criticada, ao concentrar-se no elitismo e no poder social para definir o que representa. Outro conceito criticado prende-se com a noção antropológica de cultura como um modo de vida, aberta à descrição e à análise pelos especialistas de cultura mais distintos e normalmente provenientes de uma cultural ocidental. Paralelamente, esta noção conheceu um declínio porque a análise cultural sobre estas diferentes práticas conheceu um ponto de viragem, e pela nova ênfase colocada no poder de descrever o que esteve presente nestes intercâmbios interculturais.

As definições contemporâneas de cultura (para uma discussão mais aprofundada sobre as teorias mais relevantes, ver a Mochila Pedagógica sobre Aprendizagem Intercultural) tendem a apreender a cultura como o *software* que permite o *hardware* humano funcionar, enquanto disputa os níveis de influência que o pacote do *software* traz. O *software* é carregado por um processo de “enculturação”; assimilamos valores, costumes, padrões normativos, noções de senso comum e a nossa capacidade de interpretar o meio ambiente simbólico a partir dos factores de influência presentes nesse ambiente. Por outras palavras, aprendemos a interpretar e a comunicar sobre a realidade a que estamos expostos e pela qual somos formatados. A aprendizagem por “enculturação” é um processo verdadeiramente natural, muitas vezes comparado à respiração; significados arbitrários e relativos, associações e diferenças fazem parte do *software* normal que utilizamos naturalmente nas nossas vidas.

É, no entanto, enganador falar de cultura como uma espécie de sistema fechado e da “enculturação” como um processo comum e linear. Como seres culturais que somos, podemos perguntar-nos se é possível rotular a nossa cultura. Mas ao fazê-lo, estamos a assumir que todos os processos que nos influenciam estão em harmonia e que são indiscutíveis aos nossos olhos de seres experienciais. Por norma, constatamos uma associação de cultura exclusivamente às culturas nacionais, mas mesmo em nações isoladas e aparentemente homogêneas existem diversos factores de diferença e diversidade que são influências fundamentais. Num mundo cada vez mais globalizado, esses contextos nacionais são cada vez mais difíceis de imaginar, quanto mais de manter. A ampliação sem precedentes dos movimentos humanos (desde a mobilidade privilegiada do turismo às migrações forçadas associadas à pobreza), o desenvolvimento dos sistemas de comunicação à escala global, o incremento das relações económicas e a expansão dos sistemas internacionais e mundiais, são fenómenos que ilustram bem como se torna cada vez mais difícil de nos ignorarmos uns aos outros. O relatório de influências culturais a que as pessoas estão expostas aumenta constantemente, e alguns autores argumentam até que o mundo está a experimentar o desenvolvimento de terceiras culturas através do processo de hibridismo. Por outras palavras, o constante fluxo e intercâmbio de pessoas, objectos, ideias e imagens estão na base da criação de culturas que se estendem para além das tradicionais fronteiras de nação, família, etnia, religião e por aí adiante.

De certa forma, os encontros internacionais de jovens podem ser vistos de acordo com esta perspectiva. Os participantes são “enculturados” de diferentes maneiras, embora se deva também sublinhar que eles têm muitas coisas em comum: quadros de referência, valores, tipo de educação, estilos de vida sub-culturais típicos dos jovens, culturas organizacionais, tendências políticas, e podíamos continuar a enumerar muitos mais.

Por conseguinte, se as culturas existem, podemos discutir se conseguimos equacionar as pessoas, ou nós mesmos, com uma única cultura, e isto supondo que conseguimos descrever essa cultura e estabelecer os limites que a diferenciam das restantes. O conceito de identidade permite-nos abordar estas contradições culturais em relação às nossas próprias experiências. Imagine que é uma boneca Russa, com uma capacidade infindável de produzir uma outra boneca de dentro da primeira. De quantas bonecas precisaria para representar os factores que são importantes para a sua identidade? A reflexão sobre identidade é uma componente muito importante para a aprendizagem intercultural, como aliás veremos mais à frente. Nesta altura, vale a pena pensar nestes argumentos teóricos em relação a uma situação de formação.

### **1.3.2 Cultura, Identidade e Formação**

Uma questão difícil com que os formadores normalmente se deparam é a de quando é que uma situação é cultural. Suponhamos, por exemplo, que o Miguel chega constantemente atrasado às sessões; como é que o formador sensível às diferenças culturais reage? Deverá sorrir tolerantemente ao aperceber-se da gestão do tempo típica do sul da Europa? Ou deverá dirigir-se ao rapaz preguiçoso com um ultimato e exigir o mesmo respeito e nível de entrega demonstrado por um grupo europeu do norte com os seus grandes relógios de pontualidade? O exemplo é claramente um cliché e um estereótipo, mas evidência uma série de questões que nos são exigidas que saibamos interpretar e avaliar as informações nos diversos contextos, que o façamos em relação aos nossos



conhecimentos, as nossas experiências e informações culturais, e que devemos negociar a interacção entre os seres culturais e a cultura em evolução do grupo em si mesmo (Questão para discussão: um grupo de formação tem uma cultura? Se sim, de que noção de cultura é que estamos a falar?). Existe também a possibilidade de que o Miguel se divirta a manipular constantemente os estereótipos que ele sabe que existem introduzindo, desta maneira, a hipótese de que as pessoas também representam papéis e articulam as suas culturas de forma diferente, consoante o contexto em que se encontram. Assim, argumenta-se que as pessoas assumem papéis culturais que se espera que representem como forma de lidar com as ambiguidades típicas de um ambiente multicultural.

Estes processos começam com o único momento previsível numa formação – o primeiro encontro.

- Pense numa actividade internacional em que tenha participado recentemente. Quando conheceu os restantes participantes, como é que representou a sua identidade e as formas visíveis de cultura? Pensou sobre as roupas que usou, nas piadas que disse, e no tipo e na velocidade com que transmitiu a informação sobre si próprio(a)? Estas características variaram de pessoa para pessoa? Consegue traçar o desenvolvimento dos seus papéis dentro do grupo? Qual das suas Bonecas Russas se exprimiu em público, e a que momento do seminário?

Apesar de podermos tentar controlar o modo como somos interpretados pela forma como representamos a nossa identidade, reflectir na maneira como interpretamos os outros pode constituir um indicador do quão bem sucedidos podemos ser.

- Há pouco, usámos a metáfora do *software* para falar de cultura. Pense em algumas pessoas que conhece bem do seu grupo de trabalho com jovens. Quando se conheceram inicialmente, foi possível “lê-las” com a pouca informação e contacto limitado que tinham estabelecido? Quais os estereótipos e categorias de interpretação que lhe foram fornecidos pelo seu *software*? Verificaram-se algumas dessas interpretações? Conseguiu perceber a leitura que faziam de si, e em caso afirmativo, tentou adaptar ou reforçar algum ponto?

Estes processos de negociação de identidade são fulcrais para a compreensão da dinâmica de grupos culturais. As pessoas com biografias sócio-culturais complexas tendem a projectar e interpretar-se mutuamente – tentamos identificar-nos e identificar as outras pessoas. Não estamos habituados a mover-nos no vazio e é por isso que conseguimos fornecer estruturas sólidas de leitura a partir do mínimo de informação. O sociólogo francês Roland Barthes afirmou que estes sinais na sociedade têm um nível denotativo e conotativo. Assim, quando vemos uma cadeira, isso não denota apenas o objecto do nosso quotidiano, mas conota (sugere) também todas as cadeiras que já vimos, que conhecemos, com as quais sonhámos, em que nos sentámos, que odiámos. Da mesma maneira, os formandos portadores de sinais complexos podem ser imediatamente interpretados, apesar de termos pouca ou nenhuma informação pessoal sobre eles. Os estereótipos são assim uma nova forma de gerir a complexidade e os problemas surgem quando não temos acesso a nenhuma nova ou estimulante informação no nosso *software*.

Esta visão implica também que nós estamos constantemente a comunicar informação cultural, e que a comunicação mais influente acontece fora da linguagem falada. No entanto, quando as pessoas falam a mesma língua, desenrolam-se processos culturais semelhantes. Também encontramos os conceitos de denotação e conotação na linguagem; logo, um grupo pode partilhar um mesmo vocabulário, mas esse vocabulário pode ter conotações pessoais e culturais subtis que são extremamente difíceis de identificar. Quando as pessoas discutem, por exemplo, a justiça, podem não só ter conceitos diferentes de justiça, como também a forma como aprenderam a usar o conceito de justiça pode ser diferente de uma comunidade linguística para outra.

A interpretação envolve sempre algum tipo de avaliação. Um bom exemplo é a forma como podemos interpretar o estilo de vestir de cada um. Permite-nos não só fazer o “download” de informação, mas também avaliar essa informação de diferentes formas - veja-se por exemplo, uma cabeça rapada. As conotações deste estilo não são apenas associações neutras, mas estão sobretudo relacionadas com os nossos valores relativamente ao mundo que nos rodeia. Os nossos *downloads* culturais estão carregados de pre-conceitos; ou seja, a possibilidade de tecer juízos de valor com pouca informação. Considere novamente uma situação de formação: qual é o tipo de pessoa pela qual se sente inicialmente atraído(a), e porquê? Para quem é que nunca olha?



---

Até ao momento, esta secção passou em revista os factores identificados como culturais quando um grupo se reúne. Não nos devemos esquecer de que estes padrões de resposta culturais não estão predeterminados, mas que são altamente influenciados pelo grupo em si mesmo. Stuart Hall referia-se aos grupos em termos de “formações discursivas”, querendo com isto dizer que os diferentes aspectos das identidades dos participantes – as bonecas russas – se articulam de maneira diferente uns com os outros, dependendo do contexto, da vida do grupo, do momento que estão a atravessar, e por aí adiante. Os elementos determinantes da nossa identidade e cultura não se apresentam numa ordem fixa, mas o seu nível de importância pode ser alterado dependendo da forma como interpretamos a situação e da forma como sentimos que as nossas interpretações vão ser percebidas e avaliadas. Pense, por exemplo, em diferentes discussões sobre o mesmo tópico que tenha tido em diferentes formações. As suas contribuições, ideias ou posições variaram? Como? O que é que lhe parece que contribuiu para que isso acontecesse?

### **1.3.3 Aprendizagem Intercultural?**

De uma maneira geral, a aprendizagem intercultural pode ser vista como uma resposta filosófica e educativa à complexidade das situações culturais. Um ponto de que não nos podemos esquecer em relação aos processos discutidos anteriormente é que a nossa cultura, independentemente da maneira como a concebemos, legítima as nossas interpretações e avaliações da realidade social, reconhecendo-as como normais e naturais. As pessoas vivem, e nessa dinâmica de vida, todos os dias interpretam e processam quantidades massivas de informação cultural, e só o conseguem porque confiam nas suas estruturas interpretativas. É no quadro destas certezas que a diferença e os outros podem ser avaliados negativamente, e podem mesmo ser encarados como ameaças. E não precisamos de procurar muito para encontrar estes processos em movimento nas sociedades que nos rodeiam.

“Seria muito estranho se o sistema filosófico e o verdadeiro sistema do cosmos tivessem surgido na Prússia”. Este ponto de vista, expresso por Georg Lichtenberg, traduz precisamente o modo de funcionamento da aprendizagem intercultural. A educação em que estamos envolvidos e as sociedades cada vez maiores em que vivemos, relacionam constantemente várias concepções profundas do verdadeiro sistema do cosmos. A aprendizagem intercultural tenta recentrar os nossos valores e interpretações naturalizadas, confrontando-nos com a possibilidade de aprender conscientemente outros valores. Para alguns, a aprendizagem intercultural é uma questão de gestão e deve permitir impor-se nos diversos trabalhos ou encontros de negócios no estrangeiro. Existe uma imensa literatura interessante nesta área (ver, por exemplo, Guirham, 1999). No domínio da juventude, a aprendizagem intercultural é frequentemente considerada como elemento de um projecto político com o objectivo da construção de sociedades interculturais sustentáveis e participativas e como um discurso educativo que nos permite explorar os processos que se desenvolvem no quadro de formações internacionais. (Questão: até que ponto considera esta análise relevante para as formações nacionais em que tem participado?)

Nas secções que se seguem (3.2.5) vamos analisar algumas maneiras de pensar em nós próprios como formadores interculturais, as abordagens necessárias a desenvolver e discutir as metodologias interculturais. A tabela que se segue lista alguns dos factores que um formador intercultural deve considerar, relacionando-os com as competências de formação mais gerais. Pode tornar-se muito útil tanto para uma reflexão pessoal como para uma revisão dos conteúdos dos seus programas de formação.



## Competências e capacidades para a formação intercultural

<b>Conhecimentos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Consciência dos processos e dos fenómenos interculturais.</li><li>• Aprendizagem intercultural: compreender os possíveis níveis do desenvolvimento intercultural, familiarizar-se com os conceitos e competências-chave.</li><li>• Formação intercultural:<ul style="list-style-type: none"><li>– Questões de concepção: sessão, dia e elaboração do programa;</li><li>– Questões ligadas ao formando: aprender numa situação normalmente ambígua e a sua relação com a identidade cultural do participante;</li><li>– Questões ligadas ao formador: reflexão em relação à própria identidade cultural, as suas próprias forças, fraquezas, preferências, zonas cinzentas.</li><li>– Conteúdo: conhecimento dos aspectos teóricos centrais da comunicação e aprendizagem intercultural, capacidade para avaliar a aplicabilidade a situações de formação.</li><li>– Abordagem educativa: adaptada ao <i>background</i> cultural dos formandos, aos modos de aprendizagem e aos objectivos da formação; conhecimento de metodologias de formação relevantes e da sua sequência apropriada;</li></ul></li><li>• Questões ligadas à formação em diversidade: lidar com problemas de poder, de racismo, opressão e desigualdades socio-económicas, de forma a promover relações positivas entre grupos.</li></ul>
<b>Capacidades necessárias para o processo de formação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Avaliação das necessidades de aprendizagem e de organização dos formandos: a motivação da organização e dos participantes, os seus modos de aprendizagem, as necessidades de acordo com a constituição do grupo (antecedentes culturais, géneros, etc.).</li><li>• Concepção da formação:<ul style="list-style-type: none"><li>– Fins e objectivos (de acordo com as necessidades diagnosticadas);</li><li>– Conteúdo: relacionado com os objectivos, necessidades e com a constituição do grupo;</li><li>– Concepção do programa e metodologia: selecção e sequência dos métodos de acordo com os modos de aprendizagem dos participantes e das suas necessidades.</li></ul></li><li>• Implementação do programa: apresentação do programa, consciência dos papéis do formador e da dinâmica do grupo, instruções adaptadas.</li><li>• Avaliação do programa: durante e depois da implementação.</li></ul>
<b>Competências pessoais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Flexibilidade cognitiva e comportamental: capacidade de se adaptar a novas formas de pensar, comportar e interagir.</li><li>• Identidade cultural: ter um sentido forte da sua própria identidade cultural (e dos valores, atitudes, crenças, estilos de comunicação e padrões de comportamento que lhe são associados).</li><li>• Tolerância em relação à ambiguidade: ser capaz de trabalhar com situações imprevistas e com significados controversos na formação e com os participantes.</li><li>• Paciência.</li><li>• Entusiasmo e envolvimento.</li><li>• Competências interpessoais e comunicacionais (incluindo o trabalho de grupo).</li><li>• Abertura a novas experiências e pessoas.</li><li>• Empatia.</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Respeito.</li><li>• Sentido de humor (e consciência da complexidade do humor em algumas situações interculturais!)</li></ul>
<b>Competências técnicas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecimentos teóricos e práticos sobre a apresentação, visualização e documentação.</li><li>• Utilização de suportes visuais (retroprojector, cavalete de papel, ...)</li></ul> <p style="text-align: right;"><i>(Adaptado de Landis e Bhagat, 1996)</i></p>

### ***Sugestões para reflexão***

1. Consegue lembrar-se de mais alguma capacidade/competência que considera importante e que esteja omissa nesta lista?
2. Como é que apreende o seu próprio processo de aprendizagem intercultural?
3. A tabela anterior lista várias competências pessoais. Acha justo? É possível uma pessoa formar-se para adquirir estas competências?
4. Que importância tem a formação contínua de formadores na organização para a qual trabalha? Quem decide que temas vão ser abordados? Como são escolhidos os formadores? Como é que é abordada a aprendizagem intercultural?





## 2. Formação em equipa

### 2.1 Trabalho em equipas multiculturais

#### 2.1.1 Porquê trabalhar numa equipa multicultural?

Muitos cursos de formação são preparados, conduzidos e avaliados por um único formador. Pressupondo que este formador tem a experiência e a competência necessárias para este curso em particular, esta forma de procedimento tem as suas vantagens. O formador pode tomar as decisões necessárias e conceber uma estrutura de trabalho e uma metodologia em perfeita coerência com o curso, de acordo com a sua perspectiva pessoal e ritmo de trabalho. Trabalhar em equipa, por outro lado, exige tempo e energia. As pessoas podem ter opiniões e maneiras de trabalhar diferentes; o processo de trabalhar em conjunto pode ser extenuante e frustrante, podendo o resultado ser caótico e a qualidade do desempenho inconstante.

Dito isto, na organização de um curso de formação para um grupo internacional ou multicultural de participantes, existem boas razões para confiar a sua responsabilidade a uma equipa de formadores multicultural.

Trabalhar numa equipa de pessoas com diferentes *backgrounds* e com uma variedade de experiências, abordagens, pontos de vista e opiniões pode aumentar o número de desacordos e de disputas e requerer uma maior flexibilidade, tolerância e abertura a essa multiplicidade de percepções do mundo e a novas formas de comportamentos. Requer também um esforço maior para tentar perceber o ponto de vista dos outros e chegar a compromissos. Nestas condições, o trabalho pode ser perfeitamente ineficaz se a dinâmica da equipa perturba a concentração das pessoas nas tarefas a cumprir. No entanto, se forem bem pensados e geridos, os recursos e as competências dos diferentes membros da equipa podem complementar-se uns aos outros, induzindo assim um processo e resultados ricos e criativos à altura da complexidade dos desafios do grupo-alvo. E estas são as características do trabalho de uma equipa multicultural como um processo entusiasmante, estimulante e altamente produtivo. O trabalho de uma equipa multicultural pode ser também uma profunda experiência de aprendizagem mútua para todos os membros da equipa, bem como uma fonte de apoio mútuo na coordenação do trabalho a realizar, nas responsabilidades e no stress da formação.

E talvez mais importante do que isto, a diversidade no seio da equipa pode ainda sugerir que existe uma maior probabilidade de uma série de temas fundamentais para a formação serem identificados e discutidos com antecedência. As nossas abordagens à formação e à aprendizagem são influenciadas pelas nossas experiências e preferências pessoais, pelas nossas diferenças culturais, pelas nossas diferentes realidades sociais e pelos sistemas educativos de dentro e fora da Europa. Os formadores têm em comum com os formandos as diferenças: diferentes formas e modos de aprender, de formar e de trabalhar em conjunto, de estabelecer diferentes prioridades e preferir diferentes métodos. Ao discutir e procurar encontrar um equilíbrio entre essas diferenças reduz-se, pelo menos até a um certo nível, a especificidade cultural da formação e aumenta-se a probabilidade de encontrar uma abordagem, ou uma combinação de abordagens, que os participantes compreendam e considerem útil.

#### **Sugestões para reflexão**

##### **Diversidade – qual o seu significado?**

Podemos considerar uma série de aspectos quando formamos uma “equipa diversa” para um seminário ou um curso de formação: país ou região de origem, *background* étnico ou cultural, percurso em termos da organização, idade, sexo, etc.

1. Quais os factores que considera mais importantes quando selecciona os membros de uma equipa de formação?
2. Tem de ter em conta algumas exigências institucionais da sua organização ou departamento? Quais?

#### 2.1.2 O que é que faz de uma equipa uma equipa?

Uma grande parte do que se passa durante uma formação acontece em grupo, seja no grupo de participantes, nos grupos de trabalho ou de avaliação, nos grupos informais, ou no grupo dos formadores. “O comportamento dos grupos passa por todos os estados, do caos absoluto para o extraordinário sucesso, mas é notoriamente



---

evidente que os grupos têm muito mais sucesso quando se tornam unidades mais produtivas, ou seja quando são denominados equipas” (Maddux, R.B. 1990, p. 10). Grupo e equipa não são conceitos alternativos, nem tão pouco “equipa” traduz forçosamente um rótulo harmonioso para o que é acima de tudo um grupo.

Um grupo torna-se uma equipa quando:

- os seus membros se sentem responsáveis pelo seu trabalho e se comprometem a atingir os objectivos estabelecidos em conjunto;
- todos os membros acreditam que será mais fácil alcançar os seus objectivos pessoais e os da equipa se se apoiarem mutuamente;
- há tomadas de decisões em que todos os membros participam;
- os membros podem contribuir para o sucesso da equipa através dos seus recursos, qualidades e competências;
- reina um clima de confiança e encorajamento propício à expressão de ideias, opiniões, desacordos, sentimentos e questões, onde os membros se esforçam para compreender os pontos de vista de todos;
- os membros são encorajados a desenvolver as suas capacidades e a aplicá-las durante o seu trabalho;
- um conflito é encarado como um aspecto normal da interacção e como uma oportunidade de gerar novas ideias, criatividade e melhorias.

(*ibid*, pp. 10-12)

Embora estes princípios sejam realmente alicerçantes, precisamos ainda de perceber como é que pomos uma equipa verdadeiramente a funcionar. A próxima secção aponta alguns dos aspectos a considerar e dá ainda algumas ideias para os métodos a usar com a sua equipa.

## 2.2 Construção da equipa e a vida da equipa

### 2.2.1 Formar a equipa

A constituição de uma equipa depende de uma série de critérios práticos e organizacionais. As pessoas que já assumem uma função particular no seio da organização também devem ser incluídas? Quais são os meios financeiros disponíveis? Para além destes factores, o tema do curso e o grupo-alvo de participantes têm grande importância para a escolha dos formadores que possuem o conhecimento apropriado, a experiência, o background e a abordagem adequada para o curso de formação em questão. Mais ainda, a equipa deve apresentar um equilíbrio em termos de representação geográfica e cultural e ao nível das abordagens, de modo a reflectir a composição do grupo-alvo de participantes. Se as competências individuais dos formadores são essenciais, também não podemos descurar a sua complementaridade. O trabalho de equipa funciona melhor quando as competências e os recursos se complementam e quando são utilizados de forma construtiva em relação aos objectivos do curso de formação.

As línguas de trabalho dos diferentes membros da equipa merecem também uma atenção redobrada. A comunicação na equipa é claramente essencial, e a capacidade de expressão na(s) língua(s) de trabalho pode influenciar significativamente as possibilidades de participação e de contribuição para as estruturas de poder dentro da equipa. Seleccionar formadores com um bom conhecimento da língua comum de trabalho é, portanto, a escolha mais sábia. No entanto, isto não significa que seleccionar representantes de outras línguas de trabalho dos participantes não seja também uma vantagem. Pelo contrário, usar várias línguas de trabalho durante o curso de formação (talvez apenas em pequenos grupos) aumenta as hipóteses de igualdade na participação e a descentralização das estruturas de poder que podem surgir pela linguagem entre os participantes. Pode também ajudar a visualizar a determinação cultural de muitos dos conceitos utilizados no trabalho com jovens.



Uma vez decidido quem fará parte da equipa, o trabalho pode então começar. Até ao início do curso, é necessário elaborar o programa da acção e a equipa será capaz de descobrir qual a melhor maneira de trabalhar em conjunto de forma a atingirem os objectivos da formação.

A reunião preparatória é uma boa altura para gerir antecipadamente muitos dos aspectos essenciais da formação. A possibilidade de reunir a equipa mais do que uma vez antes do curso depende de factores como as possibilidades financeiras e da disponibilidade dos membros da equipa. Alguns detalhes podem, sem dúvida, ser resolvidos por e-mail, fax ou telefone antes do início do curso de formação. Contudo, nada pode substituir uma reunião onde se encontram todos os membros da equipa para partilharem e discutirem as suas ideias e acordarem alguns valores fundamentais, objectivos e o programa da formação. Especialmente se todos, ou até apenas alguns, membros da equipa nunca tenham trabalhado em conjunto antes, uma reunião preparatória é simultaneamente a primeira experiência para colaborarem e para se conhecerem melhor.

Para além de clarificarem a estrutura do curso, elaborarem o programa e distribuírem as tarefas, devem também reservar algum tempo para o reforço da equipa e avaliação da reunião. Antes de darem a reunião por terminada, é essencial que se estabeleça uma divisão clara das tarefas e dos prazos das mesmas. Quem tem de fazer o quê e até quando? O que é que pode ser resolvido por e-mail, e o que é que não pode? Vale também a pena nomear um coordenador que ficará responsável pelo processo de comunicação interna da equipa, de forma a assegurar que é dado o devido seguimento ao processo até à próxima reunião.

### ***E porque não estabelecer um contrato entre os membros da sua equipa?***

Por exemplo, nos termos seguintes:

- Esforçar-nos-emos por comunicar entre todos honestamente;
- Empenhar-nos-emos por participar em todas as reuniões da nossa equipa;
- Esforçar-nos-emos por estarmos o mais possível juntos durante o curso;
- Avaliaremos diariamente o desempenho de cada um;
- Não interromperemos as sessões dos outros colegas;
- Esforçar-nos-emos por contribuir de forma construtiva nas sessões de todos os membros da equipa, mencionando, no final de cada sessão, algum ponto adicional que tenha escapado ao coordenador da sessão.

*(Retirado de Guijt et al., 1992)*

*Na sua opinião, quais os elementos que considera fundamentais para o funcionamento da sua equipa?*

## **2.2.2 Criar um clima de confiança, apoio e expressão pessoal**

A construção da equipa é uma ferramenta na criação de uma atmosfera que permita aos membros da equipa conhecerem-se e encontrarem o seu lugar na mesma. Este clima de abertura, de confiança e de respeito é fundamental se queremos encorajar a expressão pessoal e a contribuição individual, o apoio mútuo e a exploração construtiva da diversidade da equipa durante a formação. A construção da equipa deve, por isso, incluir a partilha entre os formadores, das suas:

- expectativas em relação ao curso de formação e ao trabalho de equipa;
- motivações por pertencer a esta equipa;
- experiências anteriores no trabalho com jovens e outras formações relevantes para o curso em particular.

Para favorecer a construção da equipa, pode ainda ser útil ter uma ideia geral do modo de trabalhar de cada um, bem como dos seus pontos fortes e fracos. Por fim, mas um aspecto fundamental, vai no sentido de se proporcionar a oportunidade de desfrutar da companhia dos diferentes membros e da perspectiva de trabalhar em conjunto. Na verdade, deve acima de tudo deixar claro que trabalhar em conjunto pode ser muito agradável! A construção da equipa pode ser desenvolvida, discutindo os vários pontos durante uma reunião ou, mais informalmente, num jantar. Existem exercícios específicos que podem ajudar a equipa a



dar o primeiro passo no trabalho em conjunto. Estes exercícios podem também funcionar para “quebrar o gelo”, ajudando os formadores a relaxarem em equipa. Deixamos dois exercícios como amostra:

### ***Guiar e ser guiado: conduzir o parceiro vendado pelo local de formação.***

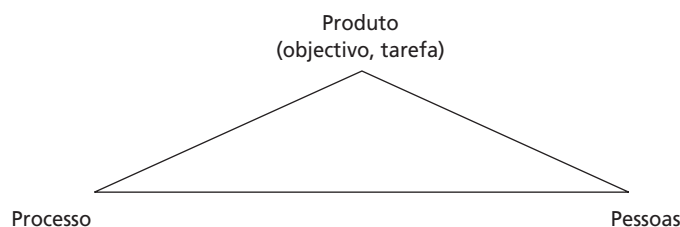
- Objectivo: Estabelecer relações de confiança entre todos. Experimentar guiar e ser guiado.
- Tarefa: Todos os membros da equipa devem formar uma linha indiana. Com excepção da primeira pessoa da fila, todos os outros devem pôr uma venda nos olhos e colocar as mãos nos ombros da pessoa que está à sua frente. A primeira pessoa da fila deve então liderar o resto da equipa numa visita pelo local da formação (ou da reunião). Troquem os papéis depois de alguns minutos, para dar hipótese a todos de guiarem. Apelem à vossa criatividade para variar um pouco o exercício: o líder pode pedir aos outros para irem fazendo coisas diferentes, como passar por cima de um obstáculo, falar, cantar ou desenhar, etc.
- Tempo: 20 minutos numa equipa de 4 pessoas, mais alguns minutos para discussão do exercício.
- Materiais: vendas para todos os membros da equipa excepto para um.

### ***Como é o nosso formador ou participante ideal?***

- Objectivo: Imaginar as características do formador ou do participante ideal para esta formação. Descubram quais as semelhanças e quais as diferenças. Usem a criatividade e a imaginação para trabalharem em conjunto e coordenarem as vossas ideias.
- Tarefa: Todos os membros da equipa devem sentar-se à volta de uma grande folha de papel (por exemplo, de um cavalete de papel). Cada membro deve ter um marcador (de cor diferente). Na folha de papel desenhem o vosso formador ou participante ideal. Qualquer um pode começar o desenho e depois os outros vão adicionando outros elementos à vontade. Esta fase do desenho deve ser feita em silêncio.
- Tempo: 10 minutos aproximadamente para o desenho e mais alguns minutos para a discussão.
- Materiais: folha grande de papel e marcadores suficientes para todos os membros da equipa.

## **Produto, processo, pessoas: o triângulo dos 3 P's**

### **TE-3**



O triângulo dos 3 P's – produto, processo e pessoas – representa os diferentes pólos que qualquer equipa deve ter em consideração no seu trabalho. Muitas equipas tendem a dar mais importância ao produto, ao resultado a atingir, pois essa parece ser a maneira mais eficaz de trabalhar, uma vez que o tempo é sempre limitado. Tal como temos vindo a afirmar, ao assegurarem o equilíbrio entre todos os factores estão a valorizar a vossa formação. É também fundamental dar atenção aos membros individuais da equipa. Como é que eles se sentem em relação ao trabalho e à equipa? Que impacto têm no funcionamento da equipa? Para além disso, de forma a organizar o seu trabalho, a equipa precisa de estar bem estruturada, de obedecer a regras e de ter as suas tarefas e responsabilidades repartidas. No entanto, não devemos impor demasiados



limites em detrimento da criatividade e da espontaneidade. O truque está mesmo em encontrar um equilíbrio entre o produto, o processo e as pessoas. O modelo dos 3 P's pode ser utilizado de diferentes formas. Veja-se a Mochila Pedagógica sobre Gestão de Projectos para uma descrição mais detalhada. A Mochila Pedagógica sobre a Gestão das Organizações introduz este modelo como enquadramento para abordar a questão da liderança. Esta Mochila Pedagógica retomará o assunto, sob uma nova perspectiva no capítulo 5, ao referir-se à dinâmica do grupo como “interacção centrada no tema” (4.3.1 e 5.1.3).

*Sugestões para uma comunicação de sucesso entre os diferentes membros da equipa*

- Saber ouvir o que os diferentes membros têm a dizer e tentar perceber, sinceramente, o que estão a dizer
- Fazer perguntas
- Clarificar os conceitos e percepções (formação? facilitação?)
- Gerir as emoções
- Oferecer apoio
- Transmitir um *feedback* positivo
- Fazer críticas construtivas

### **2.2.3 Liderança, apropriação e tomada de decisão participativa**

Na maioria dos casos, uma equipa tem um líder previamente designado, possivelmente a pessoa que convocou a reunião da equipa e que está a coordenar o evento para a instituição organizadora ou para a organização responsável. Normalmente, o coordenador precisa de se assegurar que a equipa começa com o pé direito e que assume uma parte das questões administrativas.

Dar explicações sobre a estrutura e condições administrativas, as responsabilidades e as tarefas dos diferentes membros da equipa é um alicerce para o bom funcionamento do trabalho de equipa. Que decisões pode a equipa adoptar? O que é que já foi decidido previamente? Como é que foram definidos os pagamentos, os contratos e as expectativas da instituição? Todos os membros da equipa têm as mesmas responsabilidades?

Durante todo o processo, certas tarefas em matéria de liderança têm de ser cumpridas, como sejam: presidir às reuniões (assegurando-se que tomam todas as decisões, que se respeita a agenda do dia, etc.), gerir as funções administrativas (tais como os contratos, o envio dos convites aos participantes, a comunicação com os participantes), redigir as actas das reuniões da equipa e coordenar a comunicação da equipa entre reuniões. Algumas destas tarefas podem ser partilhadas entre os membros da equipa. Esta partilha pode ajudar a criar e a manter o sentimento de apropriação do curso e da equipa em si mesmo. É importante não esquecer que uma equipa democraticamente estruturada, onde os membros têm responsabilidades iguais, também ajuda a desenvolver as estruturas de poder. De uma maneira geral, gerir a questão da liderança consiste em saber lidar com as dinâmicas e estruturas do trabalho da equipa. Os membros de uma equipa são vistos de forma diferente uns pelos outros e pelos participantes, para além de que têm diferentes qualidades, competências e personalidades. O desafio, a partir dessas diferenças, passa por saber fomentar dentro da equipa a cooperação em detrimento da competição.

Aqui estão algumas questões que vale a pena colocar:

- A sua equipa tem um líder claramente bem definido, eventualmente em detrimento dos restantes membros?
- Como é que são tomadas as decisões?
- Todos os membros da equipa contribuem plenamente? Se não, porquê?
- O que é que acontece se, por exemplo, alguém é excessivamente dominador e outra pessoa demasiado reservada?
- Quem decide quais as prioridades e os seus prazos?
- Quando é que o resultado se tornou mais importante do que o processo?
- Como é que se determina a repartição das tarefas?
- Quem é que fica com as tarefas mais importantes (tais como ser responsável por um bom exercício ou fazer uma intervenção em plenário) e quem é que fica com as menos visíveis e menos atraentes?
- O que é que a equipa pode fazer para criar hipóteses de participação iguais?



O reforço do trabalho de equipa e do processo de tomada de decisão participativa e interactiva não significa que todos os membros contribuam da mesma forma. No entanto, implica que todos os membros contribuam no máximo do seu potencial.

### 2.2.4 Papéis numa equipa: contribuir com os recursos, qualidades e competências pessoais

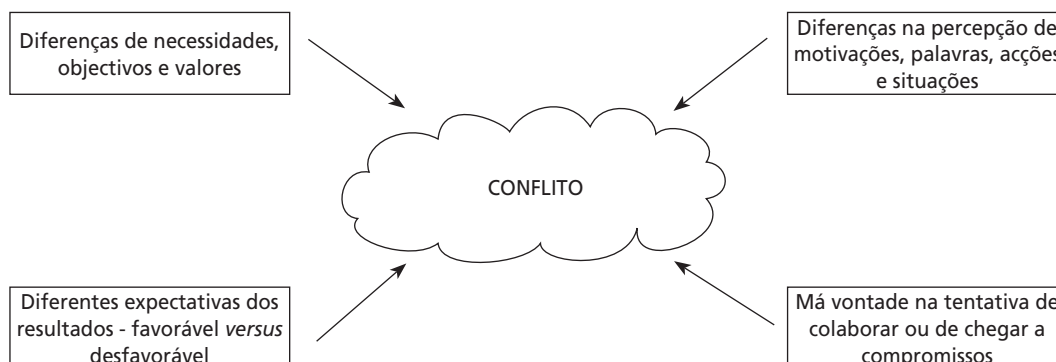
Todos nós conhecemos bem estas duas situações: algumas pessoas que falam de mais e outras que falam de menos. Situações que quando apresentadas por algumas pessoas são rapidamente acolhidas pela equipa, enquanto que por outras são ignoradas. Algumas pessoas têm o dom de propor novas ideias, enquanto outras tendem a prender-se com detalhes mais práticos. Alguns membros motivam a equipa com ideias criativas, enquanto outros colocam questões constrangedoras. Alguns membros têm um forte sentido de desenvolvimento de objectivos, enquanto outros estão mais aptos para promover o espírito da equipa. Há um sem número de papéis que podem ser representados numa equipa, sendo todos eles importantes e complementares no trabalho de equipa. Dependendo da composição da equipa e da situação em particular, estes papéis podem até ser trocados entre os diferentes membros. Os diferentes papéis fazem revelar diferentes qualidades em cada um de nós e uma situação específica pode exigir um comportamento e acções específicas.

Para um trabalho em equipa eficaz e que satisfaça plenamente, é importante que todos os membros possam contribuir de acordo com as suas capacidades e que possam desempenhar papéis com os quais se sintam confortáveis e pelos quais sejam reconhecidos e valorizados pelos restantes membros. É, no entanto, mais fácil dizê-lo do que fazê-lo. Um comportamento que seja diferente do nosso facilmente nos irrita. Perceber em teoria que as pessoas têm necessidades e formas de contribuição diferentes está longe de nos capacitar a aceitar esta situação e de a explorar de forma construtiva. E isto acontece principalmente nas equipas multiculturais, onde os factores pessoais e culturais se misturam para determinar os comportamentos da equipa. Por fim, um bom trabalho de equipa depende, por um lado, da forma como valorizamos o trabalho com os nossos colegas de equipa enquanto uma oportunidade de aprendizagem pessoal e, por outro, de como a equipa promove este desenvolvimento. Uma análise reflexiva da equipa e um *feedback* prudente são elementos essenciais para este processo (veja-se 3.3.2).

### 2.2.5 Olhar para o conflito como uma oportunidade de melhoria e de criatividade

Por vezes, assumimos que a nossa equipa funciona melhor quando trabalha em harmonia, sem grandes desentendimentos. Claro que trabalhar em harmonia é muito mais agradável, desde que se tenha a certeza que toda a gente sente o mesmo. Embora sem querer sugerir que nem tudo é o que aparenta ser, às vezes a harmonia aparente entre a equipa esconde discórdias e frustrações que existem realmente, mas que não se manifestam. Por isso, temos de concordar que um trabalho em equipa construtivo implica saber gerir os conflitos entre os membros da equipa, aceitando-os como um elemento normal dentro da comunicação da equipa.

No trabalho em equipa, podemos identificar normalmente quatro factores geradores de conflitos:





Muitas teorias europeias e americanas sugerem que a melhor maneira de lidar com conflitos é de uma forma aberta, consciente e directa. Todavia, outros contextos culturais podem não aceitar a gestão aberta e directa dos conflitos. Nesses casos, a melhor forma de gerir os conflitos é indirectamente. O ponto 5.2 reflecte um pouco sobre esta questão do comportamento em relação aos conflitos em grupos ou equipas.

### 2.2.6 Tolerância das tensões e da ambiguidade

As tensões e as ambiguidades são uma parte integrante do trabalho em equipas interculturais. Ser capaz de as aceitar enquanto se prepara um curso é normalmente um grande desafio e um dos aspectos mais difíceis quando se trabalha em equipa.

As tensões e ambiguidades mais frequentes são:

- as tensões entre os interesses individuais e os interesses do grupo, entre o “ser eu próprio” e o “estar ao serviço da comunidade”. Ambos os pontos são essenciais e sugerem um outro elemento-chave para o equilíbrio que deve ser o trabalho de equipa.
- as tensões entre as necessidades e os desafios associados à mudança, à flexibilidade, entre a inovação e a adesão às estruturas estabelecidas, princípios e pontos de orientação já determinados.
- as tensões entre o desejo de estabelecer e alcançar objectivos ideais e a certeza de que nunca conseguiremos atingi-los totalmente.

(Pohl e Witt, 2000)

- a tolerância da ambiguidade. O trabalho numa equipa intercultural exige que os seus membros reconheçam constantemente que encarnam diferentes modos de percepção e de comportamento aceitáveis. Existem não só diferentes abordagens a uma mesma questão, como também existem diferentes percepções e interpretações de uma mesma situação.

Enfrentar estas tensões e ambiguidades pode deixar-nos confusos e fazer-nos duvidar dos nossos próprios pontos de vista e das nossas convicções, pode fazer sentir-nos inseguros, confusos ou frustrados. Isto também é normal, e o processo de estabelecimento de valores, objectivos e entendimentos comuns pode ser muito favorável para a estabilidade da equipa.

## 2.3 Da preparação à prática: Trabalho de equipa durante o curso

### 2.3.1 A antecipação dos problemas

A experiência de como a equipa funciona realmente na prática surge apenas com o início do curso. No calor da formação, a pressão de ter de actuar em frente dos participantes pode ser mais forte do que quaisquer boas intenções que se tenha em relação ao bom funcionamento da equipa. Vale a pena antecipar algumas questões que sejam prováveis que surjam, e de pensar já em estratégias.

- *As reuniões e o feedback da equipa:* Preveja algum tempo para reuniões regulares da equipa, mesmo que pareça prioritária a preparação do programa a cumprir e a pressão de passar algum tempo social com os participantes. Na maioria das reuniões, a agenda será determinada pela avaliação e planificação do programa. No entanto, certifique-se de que tem tempo para assegurar como todos se sentem em relação ao curso, à equipa e ao papel que desempenham. Um bom truque é avisar com alguma antecedência para obter *feedback* da equipa, como por exemplo “Na próxima quarta-feira faremos uma reunião mais prolongada e vamos ouvir o que toda a gente tem a dizer sobre nós enquanto equipa”.
- *Especialistas:* Uma fraca dinâmica de equipa pode ser facilmente perturbada com a presença de especialistas convidados ou conferencistas que trabalhem com a equipa apenas por um curto período de tempo. Discuta como é que preferem gerir este problema com a equipa. Qual o papel do especialista? Até que ponto precisa de estar integrado na equipa?





- 
- *Gestão do tempo:* Os membros da equipa podem ter diferentes relações com o tempo, especialmente, mas não exclusivamente, no caso das equipas interculturais.
    - Quando combinam uma reunião para as 18:00h, ela começa realmente à hora marcada? Se não, porquê? Há problemas, ou não, quando esperam uns pelos outros (ou é sempre a mesma pessoa)?
    - Durante o curso, com que rigor planifica e gere os horários? E se um grupo que está a trabalhar ainda não tiver acabado a sua discussão? Como formador, acaba com a discussão?

Acordos de base sobre como gerir a questão do tempo podem contribuir para um bom desenvolvimento do curso, para além de dar aos membros mais segurança quando lidam com situações específicas.

- *A equipa e os participantes:* Os membros da equipa podem ter diferentes expectativas e atitudes na sua relação com os participantes.
  - Até que ponto é importante passar tempo com os participantes fora do curso? Quanto tempo deve ser passado com os participantes?
  - Como lidamos com o *feedback* dos participantes em relação ao curso? Até que ponto são importantes os seus interesses e opiniões em relação às prioridades definidas pela equipa?
  - Que quota de responsabilidade queremos que os participantes tenham relativamente ao programa e ao curso?
  - O que é que consideramos como uma “relação profissional” entre participantes e formadores?
  - Até que ponto precisamos todos de concordar com as respostas a estas questões?

Sejam quais forem as decisões tomadas no seio da equipa, e independentemente dos desentendimentos, uma equipa receberá mais respeito e será considerada com mais profissionalismo por parte dos participantes, enquanto agir à sua frente verdadeiramente como uma equipa. Isto significa que devem discutir os problemas, exprimir os desacordos e desabafarem todas as vossas frustrações mas sempre em equipa e nunca frente ao grupo. Definam formas de se apoiarem dentro do grupo, independentemente das discussões que têm como equipa. Por exemplo, o que faria se o coordenador de trabalhos do dia se esquecesse de mencionar um dos pontos previamente acordados? Deverá alguém interferir? Como?

### 2.3.2 Avaliação e feedback

A avaliação é uma forma de melhorar o nosso trabalho no futuro sendo, por isso, fundamental no trabalho de equipa. A equipa deve avaliar o programa, os participantes, a evolução dos objectivos fixados e também o seu próprio trabalho. O ponto 4.6 aborda a avaliação em geral. Quando avaliamos um trabalho em equipa, é preciso não esquecer pontos como a eficácia e a dinâmica da equipa, a liderança, as tomadas de decisão, os papéis, a comunicação e a gestão de conflitos.

Deixamos aqui quatro sugestões para a avaliação da sua equipa:

- *Rondas de avaliação:* Muitas equipas decidem-se por ter rondas de avaliação diárias ou, pelo menos, regulares durante um curso de formação. Todos reunidos, num ambiente de privacidade e relaxado, pode ser o meio mais confortável de avaliar o vosso trabalho, partilhar preocupações e encontrar soluções para os pontos mais críticos. De forma a revigorar a dinâmica da equipa, aconselhamos a mudarem-se do ambiente em que normalmente trabalham para terem uma reunião deste tipo.
- *O vosso trabalho de equipa: Qual a sua posição?*

Passo 1: Cada um dos membros escreve uma frase numa folha de papel onde expressa a sua opinião sobre a equipa (por exemplo: “a equipa não consegue lidar com as suas diferenças de forma construtiva”). Todos podem escrever várias frases em diferentes folhas de papel.



Passo 2: Um dos membros coloca todas as folhas de papel no centro da sala e lê uma das frases em voz alta. Os restantes membros tomam as suas posições à volta do papel, explicam e partilham a sua opinião. Quanto menos concordarem com a frase, mais longe se devem colocar do papel. Uma por uma, todas as frases devem ser lidas e os membros devem mostrar a sua posição em relação à frase.

Neste contexto, este método deve ser usado de forma flexível, permitindo sempre o tempo necessário para a discussão e para a partilha de ideias, deixando sempre tempo para abordar questões mais sensíveis.

- *O triângulo dos 3 P's*: O modelo descrito no ponto 3.2.2 pode ser um ponto de partida muito útil para avaliar as prioridades estabelecidas pela equipa no seu trabalho. Qual é a vossa pedra basilar? Estão a tentar um equilíbrio entre estes elementos intimamente relacionados?
- *Questionário sobre a cooperação no seio da equipa (Anexo 1)*: Se a equipa trabalha já há algum tempo junta, este questionário pode ser uma maneira útil de começar uma análise. Peça a todos os membros para preencherem individualmente o questionário. No final, troquem, comparem e discutam os resultados obtidos dentro da equipa. O que é que funciona bem? Que pontos gostariam de melhorar? Podem convidar um formador externo para facilitar a discussão que segue o fim do preenchimento do questionário.

### **Feedback pessoal: porquê, quando e como?**

Como é que eu te vejo enquanto formador e como membro da equipa? Numa equipa, o *feedback* sobre as qualidades e o desempenho de cada um é uma questão sensível e deve, por isso, ser abordada com alguma prudência. Mesmo se o *feedback* se concentrar (como aliás deve ser!) no papel do formador e não sobre a pessoa, a formação implica várias personalidades e exige que entreguemos um pouco de nós mesmos a um processo dinâmico e intenso. E, tal como em todos os papéis que desempenhamos, as críticas podem magoar, criar inseguranças e tocar em questões sensíveis, mesmo quando ditas num espírito construtivo.

O *feedback* negativo pode ser difícil de aceitar. O *feedback* positivo é importante e muito agradável de ouvir mas, por si só, não nos ajuda a melhorar o nosso trabalho. As críticas também devem tocar nos nossos pontos fracos, mas de uma forma construtiva que nos ajude a melhorar. Se reinar suficiente confiança dentro da equipa, o *feedback* pode ser uma experiência de aprendizagem e uma oportunidade para a auto-reflexão e auto-evolução, ajudando a gerar mais confiança e melhores condições de trabalho dentro da equipa. Ao invés de tentar obter um *feedback* directamente sobre as pessoas, pode concentrar-se no funcionamento da equipa e nos papéis que cada membro desempenha. Pode também focar-se sobre as competências e os estilos de trabalho que cada membro revelou durante o curso. A forma como o *feedback* é utilizado depende apenas da vontade de a equipa querer ir ou não mais além na evolução do seu desempenho.

#### *Guias para dar feedback:*

- Tenha em consideração as necessidades da pessoa sobre a qual vai falar.
- Descreva apenas o comportamento – nunca tente interpretá-lo.
- Concentre-se no comportamento que pode ser mudado.
- Seja específico. Dê exemplos.
- Espere que lhe seja pedida a sua opinião.
- Não julgue.
- Se possível, dê a sua opinião imediatamente depois do comportamento (caso lhe seja pedida).
- Deixe à pessoa visada a liberdade para mudar ou não.



- Exprima os seus sentimentos directamente (por ex: “Sinto-me inseguro quando tu...”)
- Dê também impressões positivas.

(P. G. Hanson, 1975)

Aqui ficam sugeridas duas ideias para o ajudar a expressar a sua opinião:

*Exercício sobre o trabalho em equipa e os papéis desempenhados: o método do veículo*

Passo 1. Em pares ou individualmente, imagine que esta equipa é um veículo. Pode ser o que quiser, desde um carro, um tractor, um barco a vapor ou um avião. O veículo deve representar o que lhe parece que é a essência da equipa. Faça um desenho desse veículo.

Passo 2. Tente situar os diferentes membros no veículo. Quais as partes do veículo que você acha que correspondem a quem? Quem é a vela, o motor, a bússola, o banco, os travões, o GPS, e por aí adiante. Porquê?

Passo 3. Expliquem os vossos desenhos uns aos outros.

Passo 4. Discussão – O que é que retiramos desta actividade?

Tempo: pelo menos uma hora para uma equipa de 4 pessoas.

*Exercício sobre como expressar a opinião pessoal: a cadeira escaldante*

- Encontre um local confortável para estar com a sua equipa. Sentem-se num círculo à volta de uma cadeira. Um por um, os membros da equipa devem sentar-se nesta “cadeira escaldante”.
- Daí, explique aos seus colegas quais os pontos sobre os quais gostava de saber a sua opinião: do seu desempenho como formador, do seu papel na equipa, etc. Os restantes membros respondem às suas perguntas não esquecendo, contudo, as regras com as quais concordaram previamente.
- Estabeleçam um tempo limite para cada membro estar sentado na “cadeira escaldante”.
- Enquanto estiverem sentados na “cadeira escaldante”, não podem reagir aos comentários, mas terão tempo no final para as reacções e colocar questões assim que a ronda acabe e antes que o próximo membro se sente na cadeira.
- Tempo: pelo menos 20 minutos para cada membro da equipa.
- Atenção: este pode ser um jogo muito delicado. Não se esqueça de definir algumas regras básicas antes de o jogo começar!

### **2.3.3 E agora? Para onde vamos?**

Cada equipa trabalha de maneira diferente, e cada nova equipa deve criar e alimentar o seu próprio processo. Fundamentalmente, é importante sabermos que podemos aproveitar as nossas experiências passadas para alimentar o desenvolvimento das nossas competências com o trabalho de equipa. As dificuldades e os problemas ao nível do funcionamento da equipa podem constituir óptimos recursos de aprendizagem. Por vezes, quando trabalhamos na mesma equipa pela segunda vez ou por um período mais longo, podemos



ter a oportunidade de rever o processo anterior de forma a melhorar a comunicação e a eficácia. Se desejar aprofundar o tema do trabalho em equipas interculturais, pode consultar também os capítulos referentes na Mochila Pedagógica sobre Gestão de Projectos e na Mochila Pedagógica sobre Gestão das Organizações. O anexo 1 é uma proposta de reflexão sobre a questão da cooperação no seio de uma equipa.

### **Alguns princípios para um trabalho de equipa com sucesso**

- Empenho! Uma equipa só funciona de forma eficaz quando todos os membros quiserem que assim seja.
- Deixem tempo necessário para discutir as abordagens e as ideias de base, para avaliarem o vosso trabalho em equipa e para expressarem a vossa opinião uns sobre os outros.
- Assinem um contrato; todos são responsáveis!
- As acções devem ter por base os valores e os objectivos estabelecidos de comum acordo.
- Aceite-se a si próprio e aos outros.
- Auto-responsabilize-se: eu sou responsável pelas minhas próprias acções e comportamento.
- Confiem nas capacidades e competências de cada um e apoiem-se mutuamente.
- Respeitem os limites de cada um.
- Estejam preparados para arriscar e fazer algo diferente, desafiem-se.
- Aceitem os erros como forma de aprendizagem.
- Pensamento focalizado no processo: os objectivos são importantes, mas o processo é ainda mais. A equipa é capaz de se melhorar e analisar os processos e as práticas.
- Estabeleçam procedimentos de análise de situações e resolução de problemas.
- Estejam prontos para aceitar as emoções como uma parte integrante do método de trabalho.
- Mantenham o equilíbrio entre a eficácia e a qualidade sociais.
- Tenham orgulho nas realizações da equipa.
- O trabalho de equipa também deve ser divertido! Caso contrário, alguma coisa está mal.

*(Adaptado de Pohl, M. e Witt, J. 2000)*

### **Recomendações do “Grupo de Elaboração dos Programas e das Normas de Qualidade”, criado a partir do acordo de Parceria entre o Conselho da Europa e a Comissão Europeia sobre as normas de qualidade para a formação europeia de animadores de jovens, nomeadamente em relação ao trabalho em equipa:**

- Equipa de formadores constituída por membros internacionais.
- Composição equilibrada da equipa de formadores no que concerne à nacionalidade, à origem, ao género e a outros factores relevantes.
- A composição da equipa deve reflectir a composição do grupo de participantes.
- A equipa de formadores deve ter uma língua de trabalho comum.
- A composição da equipa deve reflectir os conhecimentos e as competências necessárias à implementação do curso.
- A reunião preparatória deve acontecer muito antes do início do curso.
- Devem definir-se condições económicas aceitáveis e justas tanto para os participantes como para a equipa de formadores.
- Os acordos devem ser claros entre todos os actores (organizador da equipa, equipa de formadores, participantes, organizações de envio).

## 3. Formação em movimento



### 3.1 Avaliação das necessidades

A avaliação das necessidades é o primeiro passo num processo de formação e é, sem dúvida, fundamental. Implica, essencialmente, uma análise inicial onde se determina se um curso de formação é necessário e se vai, ou não, ao encontro das necessidades identificadas. Este é um ponto crucial que muitas vezes é negligenciado nas organizações de jovens. Levar a cabo uma avaliação das necessidades no seio das ONG's de jovens e no seu meio, é uma tarefa que requer muito esforço, conhecimentos e meios financeiros. Este tipo de análise não deve ser confundido com pesquisas feitas aos jovens da Europa sobre os mais variados assuntos. Uma avaliação de necessidades concentra-se essencialmente nas necessidades das organizações de jovens, nos seus membros activos e nos seus grupos-alvo imediatos, de forma a melhorar e a consolidar o seu trabalho. Esta próxima secção apresenta brevemente diferentes aspectos do método de avaliação de necessidades.

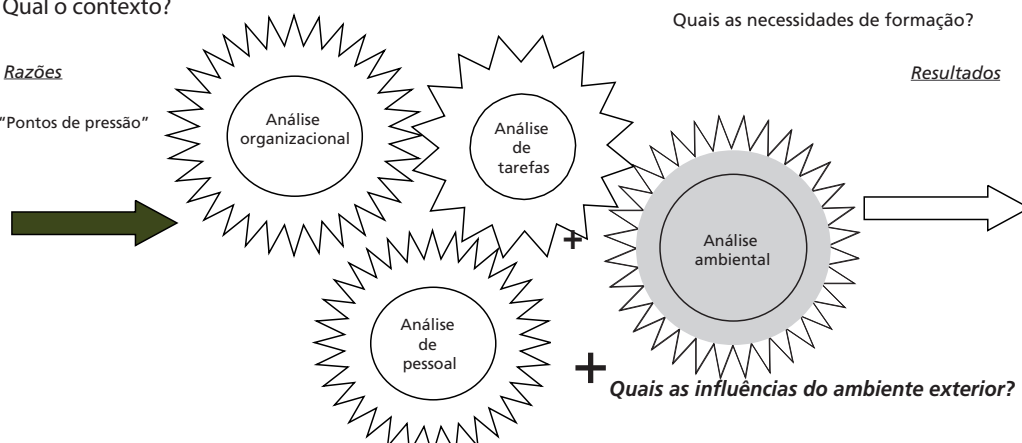
#### 3.1.1 O processo de avaliação das necessidades

##### TE-4

Qual o contexto?

Razões

"Pontos de pressão"



(Adaptado de R. A. Noé, 1998, p. 51)

É importante sublinhar que um processo de avaliação de necessidades no seio de organizações, implica normalmente uma análise completa da área de trabalho da organização, do que os seus membros pretendem alcançar, e do que precisam (em termos de conhecimentos, capacidades e atitudes) de forma a conseguirem alcançar os objectivos que definiram.

- A *Análise organizacional* consiste em examinar a estrutura sobre a qual a formação se vai destinar. Isto implica analisar a organização de jovens no seu contexto, os seus desenvolvimentos em curso, os seus membros, os seus voluntários, a continuidade e rotatividade dos seus funcionários. Um processo de avaliação de necessidades tem como objectivo a identificação das principais áreas de trabalho da organização, as necessidades manifestadas, e as estratégias necessárias para abordar as questões expressas. Um breve exemplo é o de uma organização de jovens que decide dedicar-se à educação para os Direitos Humanos durante o próximo semestre. Esta organização vai, necessariamente, ter de aumentar os seus conhecimentos sobre o assunto e proceder a novos ajustamentos estruturais de forma a saber gerir a especificidade do assunto que planeia discriminar como prioridade.
- A *Análise de tarefas* identifica as tarefas que devem ser cumpridas dentro da organização de forma a alcançar os seus objectivos. Recuperando o exemplo do último parágrafo, uma análise relevante das tarefas passará por identificar tarefas específicas, ou perfis de trabalho, relacionados com o programa da educação para os Direitos Humanos. Relacionado com esta identificação está também um inventário das capacidades, dos conhecimentos e das competências necessárias para saber gerir os perfis de actividade.
- A *Análise de pessoal* segue logicamente a identificação de tarefas e das competências necessárias. Implica uma primeira visão geral da adequação do pessoal às actividades planeadas, para além de identificar os indivíduos que necessitam de formação, entre a equipa de voluntários, membros da



direcção, funcionários ou gestores de projectos, e por aí adiante. A finalidade desta análise é examinar a prontidão e a boa vontade que a organização manifesta para a formação.

Até agora, fizemos referência a três factores diferenciados que podem ser encontrados em quase todos os modelos de avaliação de necessidades que encontrar. No entanto, e enquanto estivermos a lidar com ONG's de jovens, torna-se também crucial adicionar mais dois aspectos:

- O primeiro ponto é a especificidade das organizações de jovens em relação aos três aspectos que já mencionámos anteriormente. A análise de pessoal deve ser feita com mais frequência do que em outras organizações, por causa da constante rotatividade. O trabalho com jovens tende a ser muito dinâmico, e as constantes mudanças podem traduzir-se em rápidas flutuações de forças e fraquezas organizacionais. Um exemplo simples é a forma como a mudança a nível de liderança dentro da organização pode resultar numa significativa melhoria ou num autêntico desastre.
- O segundo ponto refere-se à inclusão de um outro factor analítico denominado “a análise do ambiente” (que se encontra já incluído no TE-4). Em outros sectores, a análise do ambiente é considerado como uma componente da análise organizacional. No sector jovem é particularmente necessário sublinhar este aspecto tão importante.
- A *Análise ambiental* traduz-se na análise do ambiente imediato e mais alargado onde a ONG de jovens se move. Deve ser feita uma análise em separado por causa da influência significativa do ambiente exterior no trabalho das organizações de jovens (por exemplo, as políticas governamentais, a generosidade das grandes organizações contributivas, etc.). Este elemento de avaliação das necessidades facilita a orientação para potenciais colaboradores que se encontram no campo, identifica os possíveis concorrentes ou os “actores” chave e analisa as relações que os une.

Quando se trabalha a nível internacional, é praticamente impossível para uma ONG levar a cabo uma avaliação exaustiva das suas necessidades. Esta dificuldade não deve, contudo, servir de desculpa para nem sequer tentar, como muitas vezes acontece hoje nas organizações de jovens. Ouvimos frequentemente frases como “precisamos de mais formadores para trabalhar com jovens”, ou “precisamos de x membros com capacidades de negociação”, mas com que frequência ouvimos simultaneamente a pergunta “porquê”? Qualquer manifestação de formação deve ser precedida por um processo de levantamento da avaliação de necessidades sobre o qual será baseado. Não é preciso ter vergonha se concluir com uma avaliação de necessidades incompleta. No entanto, tenha muita vergonha se no final da avaliação não estiver ainda convencido da sua importância no ciclo de criação de programas de formação eficazes e com qualidade!

### ***Sugestões de reflexão***

Como é que a minha organização decidiu que o tema X seria de especial importância para o próximo plano de formação?

Quem identificou as necessidades e de que forma?

Estariam os formandos realmente necessitados desta formação? Como é que o sabem?

Será a abordagem de avaliação das necessidades realmente indicada para organizações de jovens?

### **Exercício modelo: Como fazer uma análise ambiental?<sup>1</sup>**

*Análise racional:* Muitas das necessidades de formação de uma organização são, directa ou indirectamente, influenciadas por factores externos. Frequentemente, a organização precisa de mais reforços para certas actividades de formação que ultrapassa os meios de que pode dispor. A organização pode não ter conseguido identificar uma necessidade real no seu meio mais próximo para uma acção em particular, vindo mesmo a descobrir que essa mesma acção já está a ser assegurada por uma outra organização. Existem múltiplas oportunidades e ameaças susceptíveis de conduzirem o esforço da formação ao sucesso ou ao colapso. Enquanto que a análise organizacional, de tarefas e de pessoal exploram o interior da organização, a análise ambiental concentra-se essencialmente na análise dos factores externos que têm influência para a organização.

<sup>1</sup> Concentrar-nos-emos na análise ambiental nesta Mochila Pedagógica, enquanto as restantes análises descritas nesta secção serão abordadas na Mochila Pedagógica sobre Gestão das Organizações e na Mochila Pedagógica sobre Gestão de Projectos.



---

**Objectivo:** Identificar com precisão os factores externos que influenciam uma possível acção de formação ou uma que já esteja em curso.

**Tempo necessário:** 2 horas

**Materiais necessários:** Cavelete de Papel, cartões ou *post-it* de duas cores diferentes, marcadores.

**Nota:** Este exercício pode ser utilizado em diversos cursos de formação, desde que os participantes provenham de diferentes organizações. Nesse caso, este exercício surtirá mais efeito se for a título individual, seguido de uma partilha comum no final das observações e conclusões em grupos de 4 a 8 participantes. Claro que este exercício também pode ser utilizado em formações onde os participantes venham de poucas ou até da mesma organização. Os participantes podem então ser divididos em pequenos grupos de 4-5, onde cada grupo irá pensar na sua análise ambiental. No final, as observações e as conclusões devem ser partilhadas por todos em plenário.

#### *Passos para implementar uma análise ambiental*

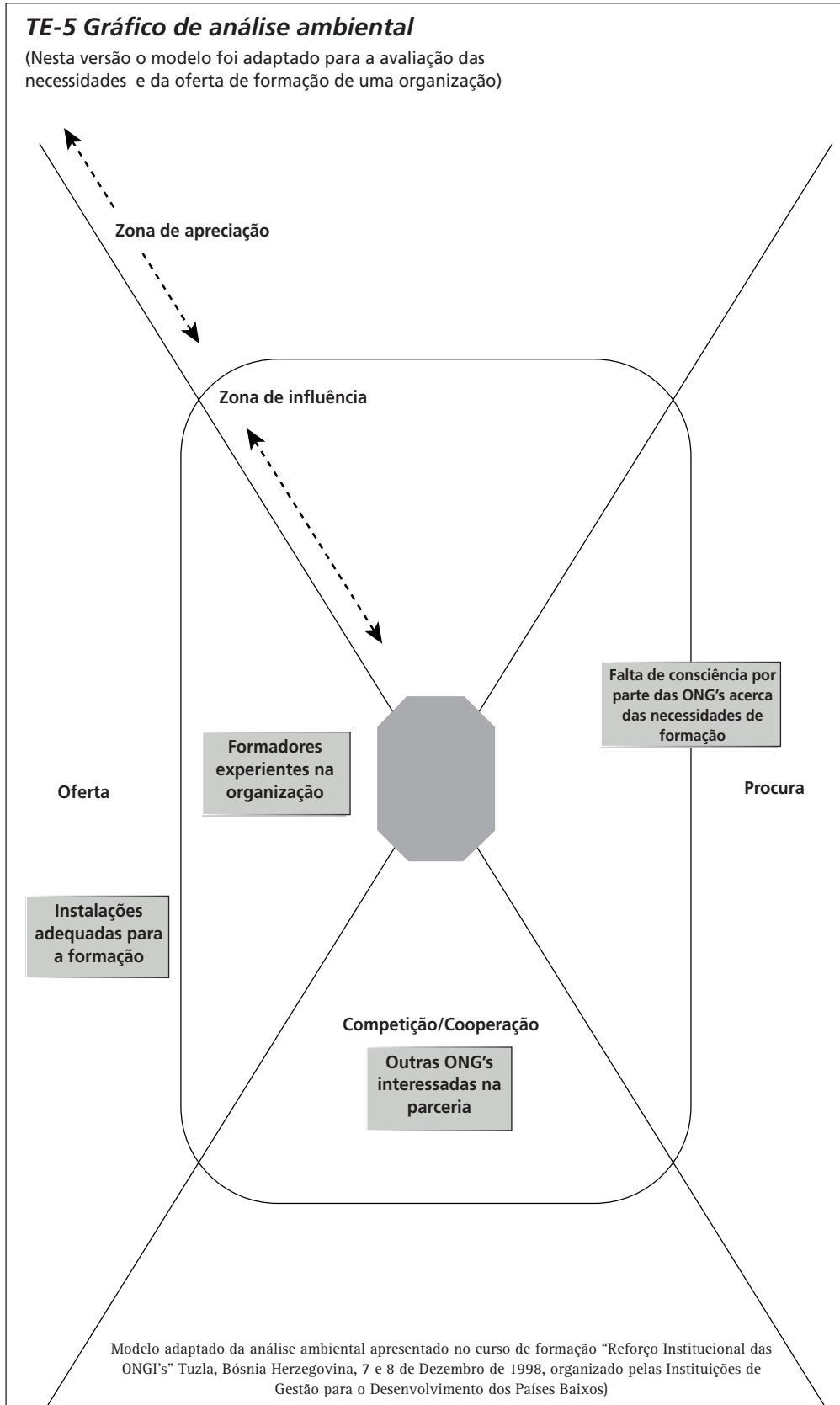
1. Definam o campo de análise; a formação insere-se em que tema?
2. Listem todos os factores externos que influenciam o vosso campo de análise: físicos, infra-estruturais, tecnológicos, sócio-culturais, económicos, governamentais, não-governamentais, inter-organizacionais, institucionais e tudo o mais que vos ocorrer!
3. Para cada factor, identifiquem a sua influência real ou provável. Se for pouco provável, retirem-no da lista.
4. Avaliem o impacto positivo ou negativo desse factor no vosso campo de análise.
  - se for positivo, escrevam-no num cartão ou num *post-it* verde;
  - se for negativo, escrevam-no num vermelho.
5. Identifiquem a natureza desse factor e se pensam que o conseguem influenciar ou não. Depois colemb o cartão no cavelete de papel (ver o TE-5 em baixo).
  - Classifiquem os factores de acordo com as seguintes rubricas (ver TE-5).
    - Oferta – o que a organização dispõe para investir na área da formação (instalações adequadas, formadores experientes, experiência na organização de eventos do tipo, etc.) e do que sente falta (fundos para implementar a formação, subvenções adaptadas para a formação, etc.).
    - Procura – se há ou não procura para a acção de formação. Dependendo do tipo de formação, a procura pode ser interna ou externa à organização (voluntários dentro da organização que nunca tenham tido esse tipo de formação, pouca consciência no seio das ONG's para a necessidade deste tipo de formação, forte interesse pelo tema por parte dos voluntários, etc.).
    - Concorrência/Colaboração – outras organizações que estejam já a implementar ou estejam interessadas em participar neste tipo de formação (a ONG x está interessada em colaborar neste tema, a ONG y está já a desenvolver uma formação semelhante, o governo está a recrutar parceiros, etc.).
    - Condições gerais no meio imediato – verifiquem os limites dos outros factores que influenciam o projecto de formação (para desenvolver um curso no Cáucaso, por exemplo, deve ser controlada a situações nas fronteiras, a actual posição do governo em relação às actividades com jovens, etc.).
  - Avaliem as vossas possibilidades de influência sobre cada um dos factores. Se o conseguem influenciar, situem-no dentro do rectângulo (veja-se TE-5), caso contrário, coloquem-no do lado de fora. Se não tiverem a certeza, ponham-no na fronteira.
6. Reveja todos os factores agora expostos no cavelete de papel. Marquem aqueles que têm mais impacto no vosso campo de análise.
7. Observações/Conclusões.

Quais são os principais factores positivos? Quais são os principais factores negativos?

Quais aqueles que conseguem influenciar directamente e quais os que não conseguem? Como podem abordar os factores que não conseguem influenciar directamente?

A vossa acção de formação é exequível? Há demasiada procura para esta acção? Será que a vossa organização tem capacidades organizativas suficientes para conseguir dar resposta?







### 3.1.2 Validação da formação

No ponto 1.1 expusemos muitas das questões envolvidas no desenvolvimento de acções de formação para jovens a nível da Europa. Nesta secção damos uma nova espreitadela ao contexto da formação, de forma a relacioná-lo com o processo de avaliação das necessidades aos factores que levam à realização da formação. E isto levanta algumas questões básicas:

- Quem identifica os problemas e define quais as necessidades que devem ser abordadas pela acção de formação?
- Quem organiza a acção?
- Qual é o objectivo?
- Quem selecciona os formandos?

Uma vez que as respostas a estas questões podem ser muito divergentes, devemos fazer uma distinção entre quatro diferentes razões para realizar uma actividade:

*Responder às necessidades da organização (uma organização de jovens desenvolve uma acção para os seus membros de forma a colmatar algumas das suas necessidades)*

Esta situação é muito comum entre as organizações não governamentais de jovens. A organização de jovens identifica quais as suas próprias necessidades e concebe uma acção que vai ao encontro dessas necessidades. Torna-se, assim, totalmente responsável pelo processo de formação: identifica as necessidades, define os objectivos, recruta os formadores, procura os financiamentos, conduz a formação dos seus próprios membros e procede à avaliação dos resultados. As organizações de escuteiros e de guias, por exemplo, têm uma estrutura regular de formação interna muito bem desenvolvida.

*Formações influenciadas pelas políticas de financiamentos*

As agências governamentais, as grandes fundações internacionais não governamentais e outras organizações governamentais ou não governamentais financiadoras de actividades (UE, COE, Open Society Institute e muitas outras) desenvolvem as suas próprias avaliações das necessidades dentro do sector juvenil. Deste modo, uma resposta frequente consiste em identificar e validar o tipo de formação necessário. As estratégias normalmente mais aplicadas são:

- a) Organizam eles próprios a formação. Existem vários exemplos conhecidos de cursos de formação organizados pela Direcção Geral da Juventude e do Desporto (COE), os cursos de formação SALTO do Programa Juventude (UE), ou as iniciativas das agências locais da UE que trabalham a nível local.
- b) Financiam as actividades de formação de Organizações Não-Governamentais de jovens que, por sua vez, se candidatam a subvenções e podem receber fundos de apoio à organização da formação. Veja-se por exemplo o programa das sessões de estudo para ONGIJ, administrada pela Direcção Geral da Juventude e do Desporto (COE), e as actividades financiadas pelo Open Society Institute na Europa Central e Oriental.

*Formações organizadas para várias organizações que trabalham no sector (incluindo os participantes da organização que está a desenvolver a formação)*

Este tipo de formação é muito diferente da anterior. Nesta situação, uma organização (ou rede) candidata-se a financiamentos e desenvolve uma formação, podendo os formandos pertencer a várias outras organizações. Esta é uma prática comum, preferida por parte dos financiadores pelo maior alcance e potencial efeito multiplicador. Os projectos apoiados pela Fundação Europeia da Juventude encaixam, frequentemente, nesta categoria. O resultado das acções descritas no ponto 2 a) pode traduzir-se no desenvolvimento deste tipo de formação, visto que os membros de várias organizações se encontram e discutem as prioridades em comum e novas possibilidades.

*Formações como uma prestação de serviço (as organizações ou agências de formação especializam-se em desenvolver a formação como um serviço para potenciais clientes)*

Existem também organizações ou agências especializadas que propõem serviços de formação a título gratuito ou por um preço especial. Normalmente, estas agências de formação não são especialistas no



campo juvenil, mas têm um leque de formadores especializados em diferentes temas sobre os quais versam os *workshops* ou as acções de formação. Vale também a pena lembrar que os formadores não pertencem a nenhuma agência de formação, simplesmente têm um estatuto de *freelancer*, prestando serviço para diferentes organizações de jovens. Alguns dos membros da bolsa de formadores do Fórum Europeu da Juventude e da Direcção Geral da Juventude e do Desporto operam neste sistema.

### **Sugestões para reflexão**

1. Pense na última formação em que participou; quem é que teve a iniciativa?
2. Em qual das categorias descritas encaixa melhor essa formação?
3. Quem financiou a actividade? A entidade financiadora fez questão de participar na definição de objectivos e nos resultados da formação? Até que ponto o objectivo global da actividade está relacionado com a visão e a missão da organização?
4. Quem foram os participantes?

## **3.2 Aprendizagem, resultados de aprendizagem e estilos de aprendizagem**

A secção anterior sublinhou a importância de avaliar as necessidades que estão por trás de uma formação. Ao associarmos a análise dessas necessidades ao inventário do que precisamos de forma a alcançá-las, acabamos por dar os primeiros passos na planificação de um programa ou sessão de formação. Assim, a avaliação das necessidades responde à questão do porquê da formação, do porque é que as pessoas precisam de aprender algo. Esta secção segue com a análise do conceito de aprendizagem, relacionando a prática da concepção e planificação de uma estratégia de formação com a actividade em causa.

### **3.2.1 A Aprendizagem**

Na nossa infância, existiam duas situações nas quais éramos frequentemente questionados sobre a aprendizagem. Uma primeira questão, “O que é que aprendeste hoje na escola?”, tão trivial como as perguntas sobre o tempo, e a segunda, “Espero que tenhas aprendido alguma coisa com isto”, depois de um qualquer fabrico artesanal não funcionar. Actualmente, não me recordo especificamente do que aprendi na escola primária, mas lembro-me perfeitamente de que o combustível de um isqueiro não é adequado a uma conveniente exploração espacial.

Para alguém que tem o hábito de olhar para trás e recordar estes momentos, é obvio que aprendemos de maneira diferente, em tempos diferentes, dependendo das situações, consequências e estímulos. Também aprendemos coisas diferentes de acordo com o modo como interagimos no nosso meio. Consequentemente, aprendemos de acordo com as diferentes motivações, desde a necessidade consciente de passar nos exames, à quase inconsciente necessidade de socialização em aprender o significado dos sinais de trânsito. Aprender é, por isso, um processo complexo e diferenciado, que permite dotar-nos com conhecimentos e competências, desenvolvendo as nossas capacidades e permitindo-nos conhecer as nossas próprias atitudes, valores e emoções.

Enquanto formadores, estamos encarregues de facilitar a aprendizagem dos outros. Antes de o fazer, devemos reflectir sobre o tipo de aprendizagem própria em contexto de formação dos jovens. Partindo deste pressuposto, a formação fomenta a continuação da aprendizagem social das pessoas, uma vez que as expõe a novos meios e a novas pessoas, situações e atitudes, e até novas comidas e bebidas. Ao falarmos sobre dinâmicas de grupo (5.1), tentámos perceber como é que podemos criar novos contextos onde as pessoas possam integrar essas novas experiências. Assim, as formações não se focalizam apenas sobre as novas maneiras de ser, mas também se concentram em permitir que as pessoas aprendam novos conteúdos, temas, competências, necessidades, oportunidades e por aí adiante. O importante é que as pessoas explorem essa aprendizagem. Existem várias definições de aprendizagem, algumas delas contraditórias, mas uma em particular consideramos muito útil e sublinha a importância desta relação: “Um processo consciente e deliberado, cujo objectivo é a forma de alteração persistente no comportamento.” (WAGGS, Training Skills for Advisors, 2.2). Assim, de forma a facilitar a aprendizagem dos outros, devemos relacionar a maneira como eles aprendem a um processo planeado por



onde se consiga alcançar as mudanças pretendidas. Uma situação de formação dá-nos acesso ao potencial das experiências, e se acrescentarmos a definição de Kolb (1973) à anterior, podemos então deduzir que a aprendizagem implica uma reflexão consciente sobre essas experiências: “A aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é gerado pela transformação da experiência.” Um formador não deve, no entanto, assumir que o processo de formação vai sistematicamente dar estímulos e criar as condições necessárias para uma aprendizagem automática. Depois de identificar as necessidades que legitimaram a formação, o formador deve considerar dois factores relacionados com a aprendizagem – quais devem ser os resultados da formação e como explorar diferentes abordagens para que os indivíduos alcancem esses objectivos.

### 3.2.2 Resultados da aprendizagem

“Se não sabe para onde vai, não se surpreenda se se encontrar num sítio onde não quis chegar.” Conhece este ditado ou alguma versão do mesmo? As pessoas que trabalham como formadores há já algum tempo provavelmente vão insurgir-se só de o ouvir, não apenas porque é um cliché, mas principalmente porque já provou ter muito de verdade. A definição cuidadosa dos pontos de partida e de chegada por onde os participantes devem passar é, sem dúvida, crucial e estas próximas secções realçam uma série de factores que deve considerar durante a fase de preparação (e todas as modificações subsequentes do programa durante a sua implementação). O primeiro passo passa por definir os *resultados da aprendizagem* da formação e depois materializá-los em forma de *objectivos*.

O que é que um formador pretende exactamente que o formando alcance no final de uma acção de formação? O que é que os formandos devem saber no final de um *workshop*? O que é que eles devem ser capazes de fazer? O que é que eles devem levar para casa? Estas são algumas das inúmeras perguntas com as quais nos podemos confrontar em relação aos resultados finais da actividade. É claro que existem uma série de factores imprevisíveis na vida da formação, desde as expectativas e dos estilos de aprendizagem dos participantes até à forma como são avaliados. No entanto, uma dinâmica de formação que associe uma abordagem flexível e uma abordagem rigorosamente planificada não se excluem mutuamente. Reflectir cuidadosamente sobre os resultados de aprendizagem permite ao formador maximizar os tipos de aprendizagem que o programa pode integrar, mas também de planificar em consequência da estratégia e metodologia da formação. Contudo, uma pergunta permanece – quais são exactamente os resultados de aprendizagem?

Segundo Gagne e Medsker (1996), “A aprendizagem é uma mudança relativamente permanente das capacidades humanas que não é resultado do processo de crescimento.” Os autores argumentam também que estas capacidades estão relacionadas com resultados específicos de aprendizagem, ou seja, a categorias de formas de aprendizagem em relação com os diferentes aspectos da mente e do corpo. Vejamos este raciocínio no esquema em baixo.

#### Os resultados da aprendizagem

Tipo de resultado da aprendizagem	Descrição da capacidade	Exemplo
Informações verbais	Expor, exprimir ou descrever informações previamente armazenadas	Quando na escola, na aula de história, se é questionado sobre datas importantes da segunda guerra mundial.
Capacidades intelectuais	Aplicar conceitos gerais ou regras na análise de questões, na resolução de problemas ou na criação de novas soluções	Elaborar uma proposta de um projecto que cumpra certos requisitos
Capacidades motoras	Executar uma acção física com precisão e no tempo determinado	Aprender a trepar uma corda de 20 metros.
Atitudes	Escolher uma forma pessoal de agir	Escolher mudar a sua abordagem à formação depois de ter participado numa formação de formadores.
Estratégias cognitivas	Gerir o próprio pensamento e o processo de aprendizagem	Utilizar três estratégias diferentes, de forma selectiva, para identificar as necessidades de formação de uma determinada organização.

(Retirado e adaptado de R. Gagne e K. Medsker, 1996)



A necessidade de estabelecer uma distinção entre os diversos tipos de resultados de aprendizagem surge da necessidade de distinguir os vários tipos e níveis de formação. Se nos basearmos apenas no quadro apresentado, os resultados mais comuns na formação de jovens estão normalmente ao nível das atitudes, das estratégias cognitivas e das capacidades intelectuais. É natural que nestes contextos multiculturais e multi-linguísticos se dê menos importância aos resultados das informações verbais, e que as capacidades motoras sejam empregues com pouca frequência, não obstante a crescente popularidade do estilo sem fronteiras esteja a alterar esse facto. Na formação de jovens, modelos deste tipo diluem-se muitas vezes na fórmula CCA, ou seja, os resultados em termos de conhecimentos, competências e atitudes. Este modelo é provavelmente suficiente como ponto de partida, uma vez que também não é nossa intenção apresentar-vos uma visão exaustiva dos diferentes modelos teóricos, mas sim sublinhar a relevância dos resultados de aprendizagem no processo de planificação inicial. Tê-los em consideração é fulcral na definição dos objectivos de aprendizagem, para além de que promove a reflexão sobre os valores e nos objectivos da formação no quadro da formação tal como está concebida.

Outra questão extremamente importante na identificação dos resultados de aprendizagem é a questão da “profundidade”. Até que ponto deve um formador explorar um assunto em particular? Por outras palavras, os formadores devem avaliar o nível de compromisso e de aprendizagem que esperam que os seus formandos atinjam e interrogar-se sobre o nível de conhecimento que gostariam que adquirissem.

Este ponto tornar-se-á mais claro se olharmos para o quadro em baixo:

### **Seis níveis de Conhecimento**

1. Consciência – para recordar, reconhecer, estar consciente da existência
2. Compreensão – para traduzir de uma forma para outra
3. Aplicação – para aplicar ou usar informação numa nova situação
4. Análise – para examinar uma situação e decompor em partes
5. Síntese – para juntar informação de uma nova forma
6. Avaliação – para julgar baseado em critérios explícitos

*(Adaptado de Klatt, 1999 e Krathwohl, Bloom e Masia, 1964)*

O exemplo que se segue ilustra os níveis de conhecimento em relação à formação em geral.

**Exemplo: Que conhecimentos pode ter uma pessoa em relação à formação em geral?<sup>2</sup>**

- O nível de conhecimento mais baixo de que podemos falar é, sem dúvida, ter apenas **consciência** de que a formação existe enquanto actividade, mais baixo ainda do saber **porque é que existe** e quais são os seus **objectivos** (quando se é formando de um curso). Saber **como** conduzir um certo tipo de actividade formativa (aplicação) requer já um nível superior de conhecimento. Ser **capaz de analisar** e de **desmantelar** um programa de formação é um desenvolvimento e um refinamento deste conhecimento. O nível seguinte é ser **capaz de conceber** os seus próprios programas de formação (elementos). E de acordo com este esquema, o nível mais alto corresponde ao que denominamos de **avaliação**, que reflecte a **capacidade de tirar conclusões** e tomar decisões baseadas em critérios já estabelecidos (por exemplo: decidir se um programa de formação é mais apropriado do que outro).

<sup>2</sup> Note que o termo **avaliação**, neste parágrafo, tem um sentido muito mais lato do que no resto da publicação, onde o sentido se relaciona especificamente com a formação.



---

A profundidade dos resultados da aprendizagem é importante por uma série de razões. Antes de mais, exige uma análise das necessidades, à medida que começa a dar forma a essas necessidades de maneira a que possa relacionar-se com a concepção do programa. Para além disto, é necessário considerá-las em relação ao perfil do participante (veja-se o ponto 4.5.4). Por agora, vamos concentrar-nos no processo que consiste em especificar objectivos a partir dos resultados de aprendizagem identificados.

### **3.2.3 Definir objectivos**

A definição de objectivos permite conferir um conteúdo descritivo aos diferentes resultados de aprendizagem já identificados para uma actividade formativa. No entanto, não nos podemos esquecer de sublinhar que isto não se aplica a todos os objectivos que possam ser estabelecidos para uma actividade em particular. Ao falarmos do tipo e nível de resultados de aprendizagem, concentrámo-nos apenas no desenvolvimento pessoal. No trabalho com jovens (e em outras áreas onde as organizações desenvolvem formações pessoais), podem ser definidos dois conjuntos de objectivos. O primeiro conjunto é composto pelos objectivos específicos a nível individual, sublinhando as vantagens da formação para os participantes. O segundo conjunto está relacionado com a organização a que pertencem os participantes, abordando as potenciais utilizações e influências da aprendizagem no seio da organização e no seu meio. Se um dos objectivos do curso for a formação e motivação de multiplicadores, este segundo conjunto de objectivos torna-se ainda mais importante.

Isto significa que o conceptualizador da actividade de formação tem duas grandes tarefas: a primeira, traduzir os resultados da aprendizagem individual em objectivos de formação e, a segunda, definir objectivos centrados em melhorias organizacionais previsíveis a partir do momento em que os participantes começam a pôr em prática os seus novos conhecimentos. Estas não são tarefas fáceis. O formador precisa de ter uma ideia clara do que constitui um objectivo de formação e formulá-los de modo a que sejam coerentes e realizáveis. É igualmente importante que estes objectivos sejam comunicados aos participantes, para que possam gerir as suas próprias expectativas em relação aos objectivos da formação.

Pela nossa experiência, a generalização de termos utilizados para designar os objectivos é contraproducente. Serão, afinal, finalidades ou objectivos? Podemos ter os dois, e se sim, qual é a relação entre os dois? Então e as metas? Ou os alvos? E o que acontece se tentarmos traduzir estes termos para outras línguas? Em vez de desesperarmos, será talvez mais fácil se entendermos objectivos como um conjunto de afirmações ou projecções, que tentamos alcançar numa acção de formação. O modelo TE-6 sugere as principais características de um objectivo, bem como orientações para os avaliar. Consideramos este esquema muito útil, mas existem outros e, no fim de contas, cada formador deverá decidir qual a fórmula que lhe é mais produtiva numa determinada situação.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> No T-Kit sobre Gestão de Projectos é apresentado um modelo para definir objectivos denominado SMART.



## TE-6

### ***O Modelo SPIRO/EEERO para a definição de objectivos***

<b>Especificação</b>	Os objectivos devem ser específicos (o que quer fazer exactamente?)
<b>Execução</b>	Os objectivos devem estar concentrados nos principais resultados e não nas actividades (o que é que pretende alcançar?)
<b>Envolvimento</b>	As pessoas envolvidas nas necessidades ligadas à formação também devem estar presentes na definição dos objectivos (qual é o seu papel nos objectivos?)
<b>Realismo</b>	Os objectivos devem ser realistas e realizáveis. Se forem demasiado ambiciosos, arriscam-se a ficarem decepcionados. Todavia, os objectivos devem também ser desafiantes, caso contrário não se entusiasmará em alcançá-los. (podemos fazê-lo com os recursos disponíveis?)
<b>Observação</b>	Os objectivos devem ser mensuráveis ou observáveis. (senão, como é que conseguirá avaliar o seu sucesso como formador?)

*(Retirado de Pfeiffer, J. W. e J. E. Jones, 1972 (eds))*

### ***Exemplos de objectivos:***

#### **Ao nível individual (determinado relativamente ao resultado da aprendizagem)**

- Capacitar os participantes para preparar, conduzir e avaliar um projecto.
- Desenvolver as competências dos participantes nas áreas da Educação para os Direitos Humanos, liderança e desenvolvimento de programas, gestão de projectos e aprendizagem intercultural.
- Estimular o conhecimento e a consciência dos participantes relativamente aos valores subjacentes à educação não-formal na Europa.
- Desenvolver as competências e as motivações dos participantes para integrarem a aprendizagem intercultural nas actividades dos jovens.
- Proporcionar uma visão generalizada sobre os diferentes conceitos de formação inserida na educação não-formal.
- Apoiar os participantes na avaliação das suas próprias necessidades de formação e da aprendizagem das suas experiências.
- Reforçar as capacidades de gestão e de liderança dos participantes.

#### **Ao nível organizacional (num ambiente mais alargado)**

- Contribuir para uma melhoria significativa dos meios de comunicação no seio das organizações dos participantes.
- Promover o desenvolvimento de projectos juvenis inovadores, a nível local, que abordem a participação e a cidadania por parte dos participantes nas suas próprias organizações e meios.

*Nota:* Na Mochila Pedagógica sobre *Gestão de Projectos* dedica-se uma secção ao tema da definição de objectivos.

### ***Sugestões para reflexão***

Quais os factores que considera mais importantes para dar início ao processo de aprendizagem? Porquê?

Como é que os objectivos contribuem para o processo de aprendizagem?

Os objectivos podem ser sempre mensuráveis?

Que métodos podem permitir comunicar eficazmente os objectivos aos participantes?





### 3.2.4 Estilos de aprendizagem

No campo da juventude, a oposição entre a educação formal e não formal é muito comum (veja o ponto 2.1.4). A educação formal, seja na escola ou na universidade, tende a concentrar-se no aspecto intelectual e no que frequentemente chamamos de abordagem de “capitalização” da aprendizagem. O professor é o “sábio no estrado”, que encara o aluno como um recipiente vazio que pretende encher com informações úteis sem reconhecer que os recipientes estão já cheios de diversas maneiras. Em oposição, a formação, com o formador como o “guia acompanhante”, encoraja o aluno, como recipiente, a escolher o líquido e a “encher-se” como preferir. Esta dicotomia entre as duas formas de educação, ignora uma série de realidades, como sejam o desenvolvimento de abordagens pedagógicas do sector formal que são utilizadas no sector não formal; a grande diversidade do sector formal em si mesmo; e a cada vez mais intensa fertilização cruzada dos tipos de educação em ambos os sectores. Parte-se também do princípio que qualquer actividade que ocorra no cenário da educação não formal é automaticamente valorizada. Não se esqueça de que um militante em *t-shirt* e sandálias pode também ser cansativo.

O que realmente caracteriza a educação não formal é o facto de estar centrada no participante, que normalmente está motivado para lá estar. O objectivo é criar um processo onde o indivíduo possa aprender a partir de si próprio, do grupo e da formação. Uma vez que se centra no participante, a formação exige a ênfase no desenvolvimento pessoal (veja o ponto 2.1.2) e na aprendizagem sob todas as suas formas. Isto é normalmente descrito como a abordagem dos 4 H's (em inglês: *head, hands, heart and health*): cabeça, mãos, coração e saúde; e enfatiza a relação entre os estilos de aprendizagem intelectual, instrumental, emocional e holística. Mesmo sem nos referirmos a teorias mais específicas, esta breve descrição pode assumir-se como uma valiosa *checklist* para qualquer formação, na medida em que confirma que a aprendizagem é favorecida permanentemente por colocarmos à prova diferentes formas de aprender. A análise racional desta *checklist* evidencia que quantas mais dimensões forem abordadas pela formação, mais profundo será o nível de aprendizagem. Também sugere que devemos reflectir sobre a forma como aprendemos, analisar conscientemente estes diferentes estilos e trabalhamos nas nossas capacidades correspondentes.

Até agora, discutimos diferentes estilos de aprendizagem e relacionámo-los com a experiência. Não vale a pena repetir que as experiências individuais diferem, mas também que as pessoas diferem na forma como aprendem. Existem inúmeras abordagens teóricas influentes relativamente aos estilos de aprendizagem, em particular o trabalho de Honey e Mumford, largamente aplicado ao campo dos jovens. Uma vez que a sua abordagem é discutida detalhadamente na Mochila Pedagógica sobre Gestão das Organizações, concentrar-nos-emos no ciclo de aprendizagem experimental de D.A. Kolb, que constitui a base do trabalho de Honey e Mumford.

Essencialmente, Kolb desconstrói o postulado da “aprendizagem pela experiência” em muitas fases distintas, mas interrelacionadas, que formam um processo cíclico. A aprendizagem não está apenas ligada à experiência, mas também ao que fazemos com essa experiência. Precisa, afinal, de ser traduzida em experiência de aprendizagem, devendo o seu valor ser destilado de diferentes formas. O ciclo desenrola-se em fases sucessivas desde a acção, para a reflexão sobre o que aconteceu, a generalização e a conceptualização da experiência e, por fim, a aplicação dos novos conhecimentos na repetição da acção. Quanto mais dimensões de aprendizagem estiverem envolvidas, mais intensa será a experiência. Todavia, esta experiência é inútil se não reflectirmos no que aconteceu se não traduzirmos essa reflexão em prática, logo que seja possível. Era a isto que a definição previamente citada se referia como uma alteração persistente de comportamento (ver ponto 4.2.1). Se voltarmos ao exemplo do acidente caseiro, a experiência de um dia no hospital teria sido uma perda de tempo se não tivesse reflectido a razão de lá estar e de como poderia evitar uma nova visita apesar de continuar com as minhas experiências. Um exemplo de uma situação de formação pode passar por um jogo de simulação de aprendizagem intercultural, onde se pede aos participantes que façam parte de uma experiência organizada. Fundamental para que se aprenda alguma coisa desta simulação é a desconstrução, a análise e a transferência, porque dá início ao processo de aprendizagem sobre a sociedade através de uma situação de aprendizagem estruturada.

Na maioria das abordagens teóricas que provavelmente encontrarão, um “aluno integrado” ideal tirará proveito de todas as fases do ciclo experimental. Contudo, a reflexão pessoal pode levar-nos à conclusão, que todos nos identificamos mais com alguns estilos do que com outros, apesar de isso poder variar de acordo com a situação, a motivação e o estímulo. No entanto, confiarmos num só estilo, se pode ser benéfico para uma dada fase do ciclo, pode revelar-se uma desvantagem quando necessitarmos de outro tipo de competências noutras fases do ciclo. Um objectivo fundamental quando falamos em teorias deste tipo é o de aprender a aprender; ou, por outras palavras, concentrar-se na identificação dos contextos que nos são menos favoráveis e tentar melhorar a situação a partir desses pontos. A este respeito, vale a pena não esquecer que o conceito de estilos envolve também a questão da velocidade – as pessoas aprendem



de acordo com diferentes ritmos, dependendo da sua própria velocidade, da estrutura do programa e da dinâmica do grupo. É importante lembrar, quando discutimos teorias desta natureza, a premissa mais importante desta publicação: as teorias funcionam apenas como orientação, e não fornecem um plano de formação. Ninguém encaixa perfeitamente nestas categorias, e a realidade actual de formação introduz factores que são imprevisíveis e influentes, relativamente à aprendizagem. Este tipo de categorias, caso sejam demasiado enfatizadas, podem criar estereótipos e limitar o âmbito da aprendizagem.

### **Sugestões para reflexão**

1. Pense na última formação em que participou, e avalie o que aprendeu relativamente aos 4 H's.
2. Como formador, alguma vez reflectiu sobre a relação entre o modo como aprende e o modo como ensina? Pense numa das suas sessões de formação relativamente ao seu estilo de aprendizagem preferido: será que se refere a outros estilos e outras abordagens? Como é que pode rever a sua concepção, de forma a manter os seus pontos fortes e ampliar a margem de trabalho dos outros?

### **3.2.5 A Aprendizagem Intercultural**

Na breve discussão sobre aprendizagem intercultural apresentada no início desta Mochila Pedagógica, argumentava-se que compreender situações interculturais exige do formador um desenvolvimento de competências extra. E isto porque a aprendizagem intercultural coloca em oposição a aprendizagem social (a socialização), que se refere às nossas percepções da realidade e frequentemente aos nossos valores, e a aprendizagem consciente, relativa à negociação das realidades, dos sistemas de valores originados por este tipo de educação e os valores enquanto recursos positivos. Muitos investigadores deste meio sublinham a existência de capacidades sócio-culturais indispensáveis que podem ser aprendidas e que constituem os alicerces do processo de aprendizagem da forma de se adaptar, de avaliar e de comunicar em situações interculturais. Eles fornecem não só os elementos de uma forma de reflexão interessante para o formador, mas também um conjunto de qualidades que uma formação pode promover de forma activa.

- *A empatia*: o conceito envolve uma série de significados relacionados. Normalmente, a empatia é definida como a capacidade de nos colocarmos no lugar dos outros, de apreciar a humanidade do outro, e de tentar compreender os processos de enculturação que nos fazem diferentes. Desde o final da segunda Guerra Mundial que alguns sociólogos defendem que as cada vez mais complexas existências modernas exigem a empatia como condição essencial à coexistência. Uma vez que somos permanentemente confrontados com a diferença, sem a qual não podemos ter qualquer tipo de experiência, *a empatia permite-nos lidar de forma activa e criativa a diferença do outro que devemos gerir no quadro de um intercâmbio intercultural.* (Serviço Nacional da Juventude, p. 32). A empatia não pode ser confundida com simpatia – pode ser-se empático sem se ser simpático. Reflectir e desenvolver um comportamento de empatia permite-nos iniciar uma negociação em torno de diferentes valores, de trabalhar com diferentes sistemas de interpretação e de comunicação. Torna-se também importante considerar os limites da empatia; não deve ser considerada como uma receita para uma melhor compreensão, mas sim como um processo de aprendizagem e de abordagem da diferença.
- *A distanciação do papel* implica tentar ver-se do lado de fora, reconhecendo mais uma vez os limites deste processo. A enculturação está fundamentalmente centrada em si próprio; os nossos quadros de referência, de interpretação e de avaliação são normais, naturais e estabilizantes. Uma situação intercultural (ou mesmo qualquer situação de grupo) envolve muitos destes sistemas de certezas. Ao descentralizarmos o nosso eu, podemos começar a analisarmo-nos como produto da enculturação – começamos a reflectir sobre nós mesmos sob o ângulo dessas qualidades que nos diferenciam dos outros. A distanciação do papel não deve, contudo, ser confundido com relativismo cultural; este tipo de auto-reflexão permite-nos questionar sobre os valores normativos, os nossos preconceitos e estereótipos, mas também nos permite concentrar sobre esses valores e aspectos culturais que são o pilar da nossa identidade e que não podem ser negociados. Vale a pena considerar esta capacidade em relação à discussão sobre papéis *no ponto 5.1.*



- *A tolerância da ambiguidade*: uma situação intercultural pode criar um estado de flutuação, onde as normas, as hipóteses e os meios de comunicação que assumimos como normais não são reconhecidos, partilhados ou aceites. No entanto, ao mesmo tempo, uma situação de formação exige o nosso envolvimento num processo onde a comunicação e a interacção devem funcionar em permanência. No plano intelectual e emocional, este tipo de processo pode gerar inseguranças e frustrações, assim como a adopção de posições defensivas. Desenvolver uma tolerância para a ambiguidade é uma forma de reflectir e actuar na incerteza, é um pré-requisito se nos queremos conduzir para uma visão segura do mundo sem a certeza de nos fornecer imediatamente a segurança de uma visão alternativa (*ibid*, p. 35). Isto exige uma análise e uma tolerância activa, mas também aprender a aceitar a insegurança enquanto se observa ao microscópio os elementos que nos fazem sentir inseguros.

Na Mochila Pedagógica sobre *Aprendizagem Intercultural*, encontrará diferentes abordagens para a estruturação das actividades (pp. 21-32). Os pontos que se seguem são normalmente abordados por pedagogias culturais e a sua tomada em consideração é um aspecto central do desenvolvimento pessoal dessas competências-chave, já para não falar do facto de facilitar o seu desenvolvimento junto dos outros:

- Aprender a conhecer-se no seu próprio contexto social e cultural.
- Informar-se activamente sobre o mundo e as possíveis interconexões entre as diferentes realidades.
- Reflectir sobre as nossas próprias atitudes, valores, percepções e comportamentos em relação a cada análise social geral e as interacções específicas entre os grupos.
- Abordar a comunicação como um processo cultural negociado que exige uma atenção constante não só aos aspectos verbais como não-verbais, bem como ao desenvolvimento de novas competências.

### **Sugestões para reflexão**

Considere o esquema TE-10 da secção 3.5.3 relativamente à sua experiência com aprendizagem intercultural

1. *Zona de conforto*: Perante que critérios uma situação é definida por si como confortável?
2. *Zona de tensão*: O que é que o deixou tenso? Consegue relacionar com algum dos factores mencionados acima? Como é que lidou com a situação?
3. *Zona de crise*: Como é que reagiu a esta crise? De entre as competências chave descritas em cima quais as que têm relação com a situação?

## **3.3 Estratégias e Metodologias**

### **3.3.1 Estratégias de Formação**

A etapa que se segue no processo de construção é a concepção de uma formação que reflecta os resultados que deseja alcançar e que tenha em conta diversos estilos e ritmos de aprendizagem. A estratégia de formação refere-se à forma como planifica o desenvolvimento do programa; a lógica sobre a qual o conteúdo será aplicado e os métodos agrupados tendo em conta o desenvolvimento da dinâmica de grupo. Neste contexto, alguns elementos não relevam de estatísticas quantificadas, como por exemplo não começar um curso com um plano de acções futuras, quando o objectivo e o projecto ainda nem sequer foram definidos. No entanto, uma estratégia de formação é importante pois revela pela primeira vez a interconexão dos elementos da formação. O esquema TE-15 (*ver 5.1.3*), que apresenta o modelo de interacção centrado no tema, ilustra essa interconexão.

Podemos pensar que este modelo ilustra a formação em geral (*5.1.3*) mas, neste contexto, assinala os elementos específicos e interdependentes que devem ser considerados numa estratégia de formação. O *tema* é o início da formação, a razão pela qual todos lá estão. Representa os temas e a forma de encontro. O *Eu* representa cada uma das pessoas envolvidas na formação, seja numa equipa ou enquanto participantes, com expectativas, diferentes biografias de aprendizagem, conhecimentos e experiências em relação ao



tema e por aí adiante. O *Nós* é o grupo e representa mais do que apenas uma colectividade física. Representa o grupo como um processo colectivo, com uma existência cultural que implica o desenvolvimento de modos de comunicação, de hipóteses partilhadas, de diálogo sobre os valores, do ambiente, de papéis, de ausências e outras dinâmicas. Finalmente, o *globo* é o contexto onde se desenvolve a formação, desde as condições materiais e físicas às considerações organizacionais e às relações com o “mundo real”.

O triângulo sugere que, dentro do globo, estes diferentes elementos do tema, indivíduos e grupo, devem manter relações equilibradas. Cada eixo do triângulo orienta-nos para questões que ajustam a estratégia de formação. A lista que se segue não pretende ser exaustiva:

- *Tema – Nós*: que nível de experiência deve o grupo ter sobre o tema? Quais são as diferentes experiências representadas? A formação é indutiva (fornece regras e orientações ao grupo) ou dedutiva (permitindo ao grupo estabelecer as suas próprias regras e orientar-se por si só)? Que expectativas temos em relação às contribuições do grupo sobre o tópico? Como é que relacionamos o desenvolvimento do grupo com o desenvolvimento do tema?
- *Nós – Eu*: Como é que abordamos as expectativas individuais em relação ao grupo? Que tipo de espaço existe para o indivíduo dentro do grupo? Será que o tempo e método de trabalho reflectem tanto as necessidades individuais como as necessidades do grupo? Como é que gerimos os conflitos?
- *Eu – Tema*: Que expectativas têm os indivíduos em relação ao tema? O que é que eles querem aprender? Como é que a exploração do tópico responde aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem? Qual a responsabilidade do indivíduo sobre a sua própria aprendizagem e quais as suas possibilidades de contribuição? Existem questões a nível individual referentes a competências linguísticas ou a qualquer outro factor que deva ser abordado?

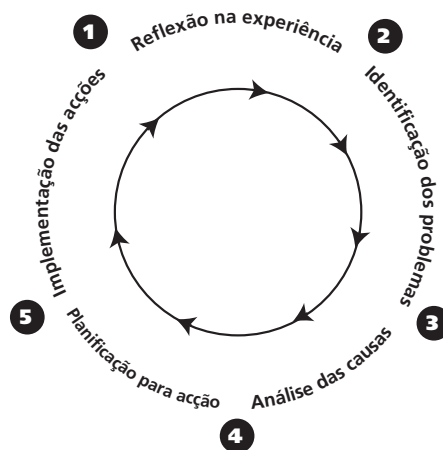
O *globo* deve portanto ser estruturado em função de todas estas relações, possibilidades e limites do espaço de trabalho, financiamentos, expectativas de organização, etc.

Podemos examinar um exemplo prático de uma estratégia de formação relativa ao globo. O diagrama circular (TE-7) ilustra a *Análise social do método psico-social*, desenvolvido pelo *World Studies Project* (1976:4, in Leahy, Anne 1996:20). Esta estratégia de formação é baseada na premissa de que o conhecimento é gerado por uma reflexão sobre as experiências sociais e a sua síntese. Por isso, incorpora fortes relações recíprocas entre os três pontos do triângulo; o tópico é desenvolvido pelas reflexões do grupo que são uma síntese das experiências individuais plenamente interpretadas em benefício do trabalho do grupo e do ângulo de trabalho fornecido pelo tópico. À medida que o ciclo se desenvolve através de cinco fases, a formação avança com ajuda da constante interacção entre esses elementos.

Apesar de este modelo ter sido desenvolvido especificamente para uma análise social, com uma referência especial à educação para o desenvolvimento, pode aplicar-se a diferentes temas desde que os pressupostos de base reflectam a estratégia de formação que se quer adoptar. Há ainda uma série de decisões a tomar para que a estratégia ganhe corpo. A estratégia fornece a estrutura de rede lógica dos passos a efectuar graças à metodologia introduzida para facilitar a formação.

## TE-7

Método Psico-social para  
uma Análise Social





### 3.3.2 Métodos e Metodologia

Pergunta: qual é o plural de método? Resposta – métodos e não metodologia. Este é o primeiro ponto que vamos tentar clarificar nesta secção. Um método é uma actividade planeada, estabelece a estrutura de uma certa parte do programa. Pode ser uma dinâmica de grupo, uma simulação ou uma palestra. Por outro lado, a metodologia é a lógica educativa dos métodos seleccionados. O exercício de simulação *Ecotonos* é um método; a simulação em si é uma metodologia baseada na filosofia da aprendizagem experimental. Assim, a sua metodologia está intimamente relacionada com a estratégia de formação: é a “rubrica” na qual vão ser escolhidos os métodos individuais. Dá uma “ideia” dos métodos do programa, assegurando o equilíbrio entre os tipos de métodos, a forma como se relacionam com os estilos de aprendizagem, com a actividade individual/grupo, etc. O que está também implícito é que a escolha de um método não passa exclusivamente por encontrar actividades que preencham o tempo disponível. Esta secção aborda uma série de questões que devem ser consideradas antes de seleccionar um método de trabalho.

Um método é o ângulo sobre o qual todo o plano de formação vai ser apresentado aos participantes tendo, por isso, como missão transmitir muitas das informações sobre o processo anterior. Uma palestra de cinco horas sobre participação e cidadania, sem debate e sem intervalos pode parecer, no mínimo, um pouco estranho. O método seleccionado e as relações entre os vértices do triângulo que o método representa, podem dar a impressão que não correspondem aos valores que serão expostos pelo conteúdo da formação. Assim, na base, o método tem de estar relacionado com a visão e objectivo da formação ou, por outras palavras, com os valores subjacentes, com os objectivos gerais e específicos da formação. O método escolhido deve não só responder a um objectivo específico, como também representar um sistema de valores centrais a toda a iniciativa. Se começarmos a estabelecer uma lista de questões referentes à escolha dos métodos, as primeiras poderiam ser:

- O método seleccionado está de acordo com os valores que são transmitidos pelo conteúdo e pelos objectivos da formação?
- Será que conseguimos transmitir os objectivos delineados para este primeiro plano da estratégia da formação através deste método? (complete esta frase: no final da sessão, eu gostaria de poder dizer que os participantes...)

Estas questões podem também ser muito úteis às equipas para fazer a ponte para a compreensão comum dos objectivos. Evidentemente que se as respostas divergirem entre os membros da equipa, devem rever o processo.

Para determinarmos as primeiras relações entre os métodos e a globalidade dos factores devemos examinar, tal como na Roma Antiga, as entranhas de um peixe.

#### TE-8



O detentor dos direitos de autor não foi encontrado, pelo que publicamos esta ilustração na esperança de que o mesmo reclame a propriedade. Agradece-se qualquer informação que nos permita chegar ao seu contacto.



As bolhas expelidas pelo peixe representam os métodos, originados pela passagem pelo corpo inteiro. Se olharmos para as membranas do peixe, podemos observar os factores que influenciam as bolhas. Podemos também relacioná-los com os elementos do globo. Eis algumas questões relevantes a serem consideradas relativamente ao grupo:

- Como é que a metodologia escolhida reflecte a realidade do grupo? Por outras palavras, os diferentes métodos utilizados para o conjunto do programa conseguem responder aos diferentes estilos, necessidades ou ritmos de aprendizagem?
- Que tipo de comunicação entre o grupo é encorajada por este método?
- Será que este método contribui para o processo de construção de grupo, ou será que isso é um problema neste momento?
- Que níveis de confiança e de familiaridade é que este método pressupõe dentro do grupo?
- Até que ponto este método corresponde à compreensão da dinâmica do grupo neste momento?
- Até que ponto este método vai ao encontro das necessidades e responsabilidades do grupo nesta fase da estratégia de formação?

No âmbito destas considerações relativas ao grupo, podemos adicionar um novo conjunto de questões relativas ao indivíduo e assim abordar esse eixo da relação triangular:

- Este método tem em conta algum tipo de informação biográfica individual que possa ser relevante? (idade, educação, língua, *background* socio-cultural, experiências, etc.)
- O método favorece uma participação activa por parte do aluno?
- O método exige um reforço das capacidades verbais e intelectuais?
- O método assegura ao formando algum tempo e a possibilidade de se confrontarem com os seus sentimentos, interesses e reflexões?
- Estarão os formandos conscientes de que são responsáveis pela sua própria aprendizagem e desenvolvimento pessoal?
- As questões suscitadas provocam a motivação para mais pesquisas, formação, intercâmbios ou estudos?
- O método provoca reacções ou emoções que conseguimos gerir em contexto de formação?
- Pressupõe alguma aptidão física por parte do participante?

O método tem uma relação evidente com o tema, pois é escolhido para promover a exploração de um tópico num determinado momento. Para retomar a estratégia de formação, o método precisa de estar aliado aos objectivos do conteúdo programático e à relação do formador e do grupo com o conteúdo num dado momento.

- O método pressupõe que tipo de conhecimentos? (intelectuais, emocionais, etc.)
- Como é que o método está relacionado com o que se passou antes e com o que ainda se vai passar?
- Como é que o método valoriza e integra as contribuições do grupo?
- Que informações são fornecidas pelo formador e quais as que restam aos participantes para apresentarem e descobrirem eles próprios?
- Quais os aspectos do tema aos quais o método dá prioridade neste momento, e porquê?

Finalmente, o globo sugere também alguns factores que devem ser tidos em conta.

- O método é exequível?
- O método é seguro física e psicologicamente?
- Os materiais necessários estão disponíveis ou orçamentados?
- Que impacto teve o ambiente físico na escolha do método?
- Têm tempo suficiente, permitindo pequenos atrasos para completar a actividade e cumprir os objectivos?

### **Sugestões para reflexão**

1. Depois de ter analisado esta lista de questões, consegue lembrar-se de mais alguma para as diferentes categorias?
2. Serão estas questões fruto de experiências diferentes?





---

**Nota:** a maioria das questões acima descritas foram inspiradas ou adaptadas de um documento “Considerações na Concepção de Programas de Formação e a Selecção dos Métodos”, redigido por Antje Rothemund, para a Formação de Formadores, Centro Europeu da Juventude de Budapeste, em 1998 (o mesmo já tinha sido adoptado de Gerl, H: “Methoden der Erwachsenenbildung” in Pöggeler, *Handbuch der Erwachsenenbildung*, Estugarda, 1985).

### 3.3.3 Os métodos e o Formador

Em última análise, o sucesso do método escolhido vai depender do formador responsável pela condução da formação. Alguém disse uma vez que os formadores são humanos, e isso é provavelmente verdade. No entanto, tal como em tantas outras áreas da nossa vida, algumas precauções podem defender-nos de resultados não desejados.

Um método que envolva um grupo numa situação de aprendizagem experimental não é de todo uma ciência exacta, e as contribuições ou direcções imprevistas têm também o seu valor. Contudo, estas só terão algum valor, se o formador estiver alertado para o factor surpresa e se conseguir integrá-las com os objectivos e com a planificação antecipada da sessão. Basicamente, um formador precisa de estar à vontade com o método e de ter alguma confiança na capacidade dos participantes de o levarem a bom porto. As afirmações que se seguem podem servir de guia para avaliar a adaptabilidade do método a si, como formador. As questões estão particularmente ligadas com o processo de escolha de métodos na área da aprendizagem intercultural:

*Na altura de escolher os métodos, o formador deve...*

- Ter confiança no método e estar convencido da sua eficácia.
- Sempre que possível, ter experimentado plenamente o método enquanto participante (ou pertencer a uma equipa onde alguém já tenha passado por essa experiência e possa fazer uma *workshop* para a restante equipa).
- Estar em posição de não só antecipar os resultados, mas também de conseguir lidar com os imprevistos.
- Estar consciente das suas próprias opiniões e interpretações e trabalhar com as interpretações e associações dos participantes.
- Tomar os objectivos da unidade do programa o mais claros possível, evitando sempre o facilitismo dogmático.
- Evitar os métodos susceptíveis de causar aos participantes sentimentos que não possa gerir na formação.
- Aceitar que certas pessoas possam recusar-se a participar num exercício.
- Ter preparada uma estratégia bem planeada para a discussão final e *feedback*, que também possa ser adaptada para lidar com resultados inesperados.
- Ter consciência de que a aprendizagem é um processo de transformação e que isso pode ser uma experiência desagradável. Os participantes podem considerar o método (ou até mesmo o formador) como responsável por essa sensação. O formador deve ser capaz de analisar se esse desconforto foi originado pelo método ou por sentimentos e descobertas suscitadas pelo método..

*(Afirmações adaptadas de Rothemund, op. cit)*

Esta *checklist* pode parecer restrita – depende, obviamente, de uma série de factores especificamente relacionados com o contexto de formação. Todavia, levanta também questões relativas ao papel do formador e da sua ética, mas também o modo como vê a sua relação e autoridade em relação ao grupo, o que é que pode pedir aos participantes para fazer, e por aí adiante (*veja também ponto 1.2.3*).

## 3.4 Considerações logísticas

Organizar um curso de formação é como preparar-se para uma viagem. As nossas avós costumavam dizer que quanto melhor preparares a bagagem, mais tranquila será a tua viagem. E nós achamos que elas tinham razão. Elas nunca fizeram alusão ao trabalho com jovens, mas o conselho é perfeitamente





adequado para um curso de formação. Quanto melhor o preparar, melhor preparado estará para gerir o inesperado. Esta secção propõe uma divisão convencional em três partes e examina as questões práticas e logísticas com as quais nos deparamos antes, durante e depois da formação. Vale também a pena ter em conta que enquanto o curso em si é, normalmente, a fase mais atractiva, conduzir uma acção de formação completa significa atribuir o mesmo valor a cada uma das fases abrangidas.

A tabela que se segue apresenta, de uma forma muito geral, os elementos básicos a ter em conta na preparação e condução de uma acção de formação. Apresenta as sequências lógicas das principais tarefas administrativas que precisam de ser levadas a cabo. Evitámos expor uma duração indicativa para cada acção, uma vez que o tempo dispendido em cada uma das acções depende de uma série de variáveis e particularidades especiais, desde a natureza da formação às necessidades e tradições da organização. Regra geral, pode pensar na sua avó e não subestime o tempo que algumas tarefas administrativas podem exigir, como por exemplo a solicitação de vistos.

### 3.4.1 Antes

SEQUÊNCIA	ACÇÃO	CONSIDERAÇÕES
1	<ul style="list-style-type: none"><li>- Avaliação de necessidades</li><li>- Escolha do tema</li><li>- Decisão quanto à data, local, organização, tipos de evento e prazos</li></ul>	Cada organização tem a sua própria estrutura e o seu próprio processo de tomada de decisão, mas normalmente o ponto de partida é sempre o mesmo: analisar e avaliar as necessidades e aspirações dos seus membros e identificar os temas mais adequados para a formação.
2	<ul style="list-style-type: none"><li>- Inteirar-se dos financiamentos disponíveis e condições a cumprir<sup>4</sup></li><li>- Redigir o pedido de financiamento</li></ul>	É extremamente importante não subestimar o tempo necessário para este processo; certifique-se também dos prazos de candidatura para cada financiamento.
3	<ul style="list-style-type: none"><li>- Comunicação das exigências à instituição organizadora e pedido de confirmação</li></ul>	<p>Deve ser entregue à instituição organizadora uma lista clara e detalhada dos requisitos e apoios esperados para que a instituição possa decidir se está interessado e pode acolher o evento. Nesta fase, convém informar-se sobre as condições para as pessoas portadoras de deficiências. Marca-se uma data preliminar para a reunião preparatória da equipa e para o curso.</p> <p>A instituição organizadora é responsável pela escolha do local, embora a equipa preparatória e/ou o responsável pela formação (após ter sido escolhido na reunião da equipa) deva dar a sua confirmação sobre a conveniência do local. Em alguns casos, o local exige o pagamento de uma caução. Não se esqueça de perguntar sobre a taxa de penalização do cancelamento.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"><li>- Selecção da equipa preparatória</li></ul>	As organizações seguem normalmente os seus próprios procedimentos internos de selecção, mas devem ter atenção ao equilíbrio multicultural e de género na composição da equipa. Devem também ser clarificadas as expectativas colocadas aos membros da equipa relativamente às suas experiências e compromissos.

<sup>4</sup> Estão acessíveis diferentes subsídios tanto a nível nacional como internacional. A nível internacional, tanto o Conselho da Europa como a União Europeia financiam actividades europeias com jovens segundo critérios específicos. Para mais informações, pode consultar os seguintes sítios, do Conselho da Europa - <http://www.coe.int> - ou da União Europeia - <http://europa.eu.int>.



SEQUÊNCIA	ACÇÃO	CONSIDERAÇÕES
5	– Reunião da equipa preparatória	<p>Idealmente, a reunião preparatória já deve ser realizada no local da formação. O convite para esta reunião deve incluir uma agenda para a reunião e informações detalhadas para a preparação do evento, como resoluções ou políticas, a candidatura a financiamento, relatórios sobre eventos anteriores, etc.</p> <p>Nesta reunião são decididos os objectivos, o programa, o conteúdo das sessões, os métodos de trabalho, o perfil dos participantes e as responsabilidades dos membros da equipa. A data exacta para os seminários é também confirmada.</p> <p>Imediatamente no final da reunião, o responsável pela formação deve enviar um relatório à equipa encarregue da planificação.</p>
6	– Possível pessoal para interpretação	<p>Quando as datas da formação forem confirmadas, o responsável deve entrar em contacto com os intérpretes para se certificarem da sua disponibilidade, descrevendo o equipamento disponível nas salas, o material que precisa de ser alugado e o custo de um eventual cancelamento.</p>
7	– Convites para especialistas e formadores externos	<p>Se incluírem especialistas no programa, estes devem ser identificados, contactados e acompanhados pela equipa de preparação. Não se esqueça de os actualizar sobre possíveis modificações ao programa e de lhes transmitir os materiais enviados aos participantes.</p>
8	– Convites a organizações e participantes	<p>Redacção do convite para o evento, no seguimento da reunião de preparação. O convite é enviado ao grupo-alvo de todas as organizações e a todos os potenciais participantes.</p> <p>O convite deve incluir os fins e objectivos do evento, os métodos de trabalho, o perfil dos participantes, a ficha de inscrição (incluindo as indicações relativas ao regime alimentar e as habilitações linguísticas), o formulário de viagem, o pedido de visto, as instruções para o acesso de pessoas portadoras de deficiências e o prazo limite de recepção das candidaturas. Não se esqueça de mencionar as condições de desistência.</p>
9	– Lista inicial de candidatos e envio de cartas de aceitação	<p>De acordo com os critérios expostos no perfil dos participantes, a equipa preparatória elabora uma lista inicial de candidatos e faz-lhes chegar as cartas de aceitação. Normalmente, estas cartas contêm informações detalhadas sobre o programa e local de formação, indicações de como lá chegar e instruções relativas ao pagamento.</p> <p>Deve-se ter especial atenção às pessoas com deficiências que queiram participar. Deve ser-lhes fornecida informação precisa e devem ser tomadas as providências necessárias para que possam participar.</p>



SEQUÊNCIA	ACÇÃO	CONSIDERAÇÕES
10	- Cooperação com a instituição organizadora relativamente às solicitações dos vistos	Assim que receberem as solicitações dos vistos, estas devem ser transmitidas à instituição organizadora que coordena os convites e é responsável pela obtenção dos vistos. Deve-se ter especial atenção ao facto de que muitos países têm requisitos especiais e formalidades que devem ser respeitados.
11	- Pagamento da caução de participação	Algumas organizações exigem o pré-pagamento de uma caução de participação por transferência bancária, outras em dinheiro na chegada. Isto significa que devem ser fornecidos os dados necessários para a transferência bancária e indicada a moeda de pagamento a utilizar como referência.
12	- Preparação dos documentos e dos materiais necessários	Assim que o número de participantes estiver decidido, os materiais e os documentos necessários às actividades devem ser traduzidos, se necessário, e fotocopiados para a equipa preparatória e para os participantes conforme seja necessário. (Incluído neste material pode também estar o certificado de participação).

### 3.4.2 Durante

SEQUÊNCIA	ACÇÃO	CONSIDERAÇÕES
1	- Reunião da equipa preparatória	É aconselhável que a equipa preparatória chegue antes dos participantes, para que se tenha tempo para reajustar o programa à luz das expectativas expressas no formulário de candidatura. Para que se possa também lidar com os pormenores e os problemas de última hora (providenciar o alojamento e salas de reunião apropriadas, finalizar a preparação do material e um <i>pack</i> de boas vindas com as informações necessárias sobre o local e os conteúdos da formação).
2	- Diversas tarefas administrativas que incluem: verificação de pagamentos, actualização da lista de participantes, reclamações relevantes. Dependendo do subsídio recebido, pode haver possibilidade de reclamar perda de lucros ou reclamações equivalentes	Pedir aos participantes que verifiquem as suas informações, para que a lista possa ser actualizada e distribuída. Devem ser fornecidas instruções claras sobre o preenchimento dos formulários de reivindicação, no caso de estarem previstos no subsídio geral.
3	- Relatório diário	Os participantes podem ser responsáveis pela redacção de um relatório diário. Estes relatórios são usados, mais tarde, como base para a redacção do relatório final. Veja 4.4.8 sobre a redacção de relatório.
4	- Reembolsos "no local"	Caso os participantes necessitem de reembolso em dinheiro, peça-lhes que preencham a folha de despesas e que anexem todos os recibos ou que enviem o mais cedo possível. Neste caso, tire cópias!
e	- TUDO O RESTO!!!	A equipa não deve estar sobrecarregada com estas tarefas administrativas, não se esqueça de que também existe um programa educativo...



### 3.4.3 Depois

SEQUÊNCIA	ACÇÃO	CONSIDERAÇÕES
1	– Quando aplicável, reembolso de despesas de viagens e de substituição de salário	O responsável pelo evento deve entregar todas as reclamações ao responsável para que ele/ela possa dar seguimento aos reembolsos.
2	– Agradecimento à equipa, aos responsáveis pela instalação e à organização (carta, fax ou um pequeno presente, de acordo com o mais adequado)	O responsável pensa na forma mais adequada de agradecer ao responsável pela instalação, à organização, aos oradores convidados, à equipa de planeamento.
3	– O relatório	Dependendo do praticado pela organização, e das regras do financiamento, o relatório deverá ser preparado e enviado para as pessoas relevantes.
4	– Reunião de avaliação	Quando praticável, a equipa preparatória deverá ter uma última reunião onde será feita uma avaliação abrangente do evento.
5	– Actividades de seguimento	Muitos eventos prevêem uma série de actividades de seguimento, que podem incluir projectos preparados durante o curso, trocas de resultados ou a criação de um <i>website</i> . Veja a parte 6 sobre a fase de seguimento.

É evidente que existem uma série de elementos aos quais devemos prestar atenção, relativamente à gestão de recursos tanto humanos como financeiros. É extremamente importante que as várias partes responsáveis pelo evento (a organização, a equipa preparatória e até certo ponto os especialistas oradores e até os participantes) tenham uma visão generalizada dos diferentes elementos que contribuem para o sucesso do evento. Tendo tudo isto em conta, vale a pena sublinhar que a flexibilidade da equipa e a preparação para o inesperado são tão importantes para um calmo decorrer das tarefas administrativas como o são para os elementos sócio-educativos do evento. Que a sua avó esteja consigo!

#### Sugestões para reflexão

No início do capítulo dissemos que as tabelas sugeriam uma sequência possível de acções (maioritariamente administrativas) que o podem ajudar a preparar a sua acção de formação. Deliberadamente, optámos por não indicar o tempo necessário para cada tarefa, por isso... Depende inteiramente de si:

- Pense no tamanho, na estrutura, na gestão e tradições da sua organização. Tendo estes detalhes em conta, tente assinalar nesta linha o tempo que lhe parece ser mais apropriado para a acção sugerida (um mês antes, ou um mês depois, etc.).



No final pode repetir este diagrama para o DEPOIS!



### 3.4.4 Reuniões da equipa preparatória – Porquê, quando e por quanto tempo?

A possibilidade de realizar uma ou mais reuniões antes da acção de formação depende de factores como a possibilidade financeira e a disponibilidade dos membros de equipa. Certos detalhes podem certamente ser discutidos e preparados por e-mail, fax ou telefone antes do início da acção. Contudo, nada substitui uma reunião onde todos os membros se encontram e discutem as suas ideias e concordam com valores fundamentais, objectivos e o programa da formação.

Especialmente se alguns ou até mesmo todos os membros nunca tiverem trabalhado juntos, uma reunião de equipa para preparar a acção de formação transforma-se na primeira experiência de trabalho juntos e na hipótese de se conhecerem como colegas.

Idealmente, uma reunião de preparação deve ter lugar alguns meses antes do início da acção. O momento exacto depende do que houver para ser feito. Os participantes serão seleccionados na ou depois da reunião? Os especialistas serão convidados? Tudo isto precisa de ser feito na devida altura.

O tempo necessário para a reunião depende da natureza da acção e de quão bem os membros da equipa já se conhecem, mas, se possível, uma reunião deve durar pelo menos dois dias. Para além de clarificar a estrutura do curso, preparar o programa e distribuir as tarefas, deve ser reservado algum tempo para a construção da equipa em si e para a avaliação da equipa.

Antes do final da reunião, certifique-se de que há uma divisão clara das tarefas e dos prazos. Quem faz o quê e até quando? O que é que pode ser feito por e-mail, e o que é que não pode? A eleição de um coordenador para este processo pode tornar-se muito útil, pois assim há alguém que se certifica de que todas as tarefas são realizadas no seu devido tempo.

### 3.4.5 O perfil dos participantes

Uma vez estabelecidos os objectivos do curso de formação e uma vez que a equipa preparatória iniciou o processo de reflexão sobre o programa (3.5), é também importante que se comece a discutir o tipo e limites dos participantes-alvo.

Um perfil dos participantes partilhado e acordado por todos é fundamental. Uma descrição abrangente do perfil requerido ajudará as organizações a decidir quais os futuros participantes, para além de que ajudará a equipa de planeamento a preparar o programa e a prever o envolvimento activo dos participantes. Claro está que um perfil não passa de isso mesmo – um perfil onde depois os participantes encaixam e tornam real. Não é uma lista de desejos, e frequentemente existem discrepâncias entre o que foi escrito e a realidade (relativamente às competências da auto-avaliação linguística). Tendo isto dito, a utilização de um perfil permite às equipas de formação a construção de uma programa baseado num número de suposições (ver lista apresentada). Este programa pode mais tarde ser adaptado e ajustado de acordo com a avaliação do grupo, feita pela equipa de formação e com as expectativas e *feedbacks* recebidos.

De entre os elementos que podem ser tidos em consideração na preparação da ficha de inscrição estão:

- **Idade:** Algumas instituições implementam limites de idade na concessão de subsídios. Relativamente à educação do grupo, vale a pena considerar a variação de idades em relação às vossas intenções, objectivos e métodos de trabalho.
- **Língua:** esta é uma questão crucial, especialmente importante caso a equipa de planeamento necessite de contratar serviços de interpretação. Vale a pena indicar não só as línguas de trabalho mas também o nível de competência requerido para trabalhar com uma determinada língua. Alguns formulários aconselham, por exemplo, a capacidade para compreender totalmente e completar o formulário sem assistência externa. Um dos problemas recorrentes com a avaliação linguística através dos formulários de inscrição é o facto de, na prática, os formulários não serem preenchidos pelo futuro participante.
- **Experiência:** nesta fase deverão ser indicadas o tipo e o nível de profundidade das experiências que os participantes têm em relação ao tópico do curso. Por exemplo, se é um curso avançado sobre gestão de projectos, o formulário pode estipular que os participantes já devem ter sido responsáveis por, pelo menos, três projectos. Se o curso for para principiantes, pode ser necessário já ter estado envolvido nalgum projecto e evidenciar o seu envolvimento em projectos futuros. Este elemento é frequentemente



usado para o reconhecimento e integração dos anteriores processos de aprendizagem. A equipa de planeamento pode usar esta informação relativa à experiência dos participantes como ponto de partida para o programa, e construir a participação sobre os seus conhecimentos e avaliação do trabalho realizado.

- **Necessidades e motivação:** No ponto 3.1 argumentava-se que a avaliação das necessidades é o ponto de partida para a modelação de uma formação. É também especialmente importante que os participantes precisem realmente da formação, se pretendem alcançar os objectivos gerais. Os participantes podem precisar da formação por uma causa específica (novas responsabilidades na sua organização), ou por razões relativas ao seu desenvolvimento geral (por exemplo, uma formação avançada para formadores). A ficha de inscrição pode conter questões que peçam ao participante para declarar a razão pela qual precisa da formação e porque acha que poderá ser vantajosa. Estas questões abordam também a motivação. Embora seja uma tarefa difícil para qualquer equipa avaliar as necessidades e a motivação baseada apenas em resultados limitados, as questões directas, desta natureza, podem fornecer alguns dados preciosos.
- **Tipo de organização:** esta questão pode clarificar sobre o tipo de organização que procuram; o formulário pode tentar obter informações sobre o passado, os objectivos e as estruturas da organização.
- **Posição ocupada na organização:** a posição ocupada pelo participante dentro da organização influencia a sua capacidade de multiplicar os resultados da formação, e frequentemente para implementar ou só mesmo sugerir alterações que a formação acha necessárias. Isto acontece especialmente nas actividades internacionais.

Uma vez recebidos os formulários dos participantes, pode-se começar a lista inicial. Um princípio operativo importante para este processo é que selecção não equivale a julgamento. Não é uma questão de julgar as capacidades ou habilitações dos participantes, mas sim, uma questão de seccionar participantes cujos perfis e necessidades correspondam aos objectivos do programa. Isto nem sempre é possível; a fronteira entre selecção e várias formas de julgamento é muito ténue. Para além de que podem também haver razões políticas ou organizacionais que justifiquem certas inclusões ou certas exclusões. As equipas devem limitar estes elementos, estabelecendo, *a priori*, guias de selecção bem definidos.

### 3.4.6 Diferentes tipos de acções de formação

Um dos passos básicos na preparação de um curso de formação é decidir o tipo de curso (veja também o ponto 3.2.3). Evidentemente que esta decisão vai influenciar o processo educativo, sendo frequente que esta escolha seja da responsabilidade da equipa preparatória. Muitas vezes, a estrutura do curso é fornecido pela organização, patrocinador com algum peso ou instituição que tenham estabelecido o tipo de cursos que gostam de gerir. A lista que segue dá-nos uma ideia dos principais tipos de curso que pode encontrar.

<p>Um curso a <b>LONGO-PRAZO</b> tem uma duração relativamente longa e é composto por diferentes partes. Normalmente há dois cursos, com um intervalo entre eles, durante o qual os participantes devem realizar tarefas específicas em que aplicam as experiências adquiridas durante o primeiro curso. Os resultados são avaliados durante o segundo curso.</p>	<p><b>Comentários:</b> este tipo de estrutura é frequentemente utilizado, por exemplo, para cursos de longa duração sobre gestão de projectos. Este processo de formação, implementação e posteriormente avaliação provou ser vantajoso tanto para formadores como para formandos pois proporciona uma visão completa do ciclo de formação.</p>
<p>Um curso a <b>CURTO-PRAZO</b>, por exemplo, uma sessão de estudo, normalmente é um curso fechado de 5 a 7 dias.</p>	<p><b>Comentários:</b> Utilizado com muita frequência. Os formadores devem resistir à tentação de sobreloitar o programa e alocar tempo suficiente para a formação e início de funcionamento do grupo, por causa do tempo limitado.</p>



<p>Num <b>CURSO FEITO POR MEDIDA</b>, o programa e os conteúdos são especialmente pensados de forma a ir ao encontro das necessidades dos participantes. Existem diversas formas de o estruturar. Pode haver objectivos pré-estabelecidos, e a equipa preparatória concebe o programa com a ajuda dos participantes, baseando-se neles. Como alternativa, até mesmo os objectivos podem ser estabelecidos juntamente com os participantes durante um processo facilitado. Um curso deste tipo pode ser utilizado numa formação avançada sobre, por exemplo, um tópico específico, ou dentro de uma organização numa área onde os membros precisem de identificar e de praticar de forma a colmatar capacidades e conhecimentos.</p>	<p><b>Comentários:</b> Este tipo de curso pode ser altamente estimulante e dinâmico, tanto para formadores como para formandos, e requer não só flexibilidade, como também capacidade de comunicar sobre uma série de assuntos e tópicos. Nesta estrutura torna-se fulcral o processo de identificação e de interpretação das necessidades dos participantes, e a selecção da melhor maneira de as abordar. Caso o curso seja co-concebido pelos participantes, a facilitação deste processo precisa de ser muito bem estruturada, seja em termos da natureza participativa dos métodos seleccionados como também dos papéis da equipa e dos participantes durante o processo.</p>
<p>Um <b>CURSO BASEADO EM MÓDULOS</b> é composto por diferentes módulos, ou seja, unidades específicas ou cursos fechados. Os módulos tendem a apresentar um dado tópico ou questão e podem ser progressivamente relacionados uns com os outros ou isolados uns dos outros.</p>	<p><b>Comentários:</b> é extremamente útil quando os participantes estão juntos tempo suficiente para a exposição de diferentes módulos (sendo a duração do módulo relativa), e presta-se não só à formação em "bloco de construção" como também à abordagem de uma série de tópicos que não estão relacionados.</p>
<p><b>FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO</b> é uma formação que aborda especificamente o tema definido relativamente à tarefa ou ao trabalho que o formador deve cumprir.</p>	<p><b>Comentários:</b> A principal vantagem é que o conteúdo da formação é imediatamente aplicado e que o formador tem um <i>feedback</i> imediato por parte do formando.</p>
<p>Uma <b>FORMAÇÃO OBRIGATÓRIA</b> tem os seus objectivos estabelecidos e faz parte de uma estrutura dentro da organização. Os participantes são encorajados ou é-lhes pedido que participem no curso de forma a ganharem novos conhecimentos e competências específicas para as suas tarefas.</p>	<p><b>Comentários:</b> Este tipo de cursos é muito comum em organizações tipo guias ou escuteiros, onde formações específicas precedem posições ou papéis específicos. O sistema de formação da organização é baseado nas suas necessidades de formação, no entanto, deve-se ter em atenção a revisão dessas necessidades e a revisão periódica do sistema.</p>
<p>Um <b>CURSO MISTO</b> combina aspectos dos cursos descritos acima, desenhando assim um curso composto que aborda necessidades específicas.</p>	<p><b>Comentários:</b> Este tipo de curso é ditado pelo contexto, embora se deva prestar alguma atenção ao processo educativo entre os elementos do curso em geral. Por exemplo, um curso baseado em módulos onde um módulo aborda o aperfeiçoamento e o outro módulo a formação feita por medida.</p>





### Sugestões para reflexão

Pense sobre os cursos de formação em que esteve envolvido no ano passado.

- Que tipo de cursos eram?
- Foram mencionados na lista?
- Se sim, o que é que adiciona aos comentários feitos?
- Considerando a avaliação/resultados do curso, escolheria um outro tipo de curso? Se sim, porquê?
- Há mais algum curso que gostaria de adicionar à lista? Como é que os descreveria e avaliaria?

### 3.4.7 Apoio à formação

Na secção sobre estilos de aprendizagem (3.2.4), foi sublinhado o facto que as pessoas aprendem de maneira diferente, com velocidades diferentes, respondem a diferentes estímulos e ganham diferentes capacidades. Tal como isso se reflecte nas escolas metodológicas de um curso de formação (3.3.2) também a estrutura física das sessões e a forma como o material é apresentado têm uma influência significativa na comunicação e facilitação da aprendizagem. Embora não valha a pena desesperar com a escolha entre um cavalete de papel e um quadro branco, a selecção das ajudas para a formação necessita de alguma consideração.

Esta selecção depende de diferentes elementos:

- Número de participantes e os seus conhecimentos (particularmente, mas não exclusivamente, num contexto internacional)
- Meio físico
- Abordagem e estratégia da formação
- Tema e conteúdos da sessão
- Materiais disponíveis
- Competências e capacidades dos formadores

Ao considerar estes elementos, vale a pena recordar que as ajudas para a formação não são em si mesmos métodos de formação, são apenas ferramentas que não substituem o formador. É útil usar uma variedade de ajudas, mas a variedade (ou tecnologia!) não pode ser um fim em si mesmo. Pode ser muito moderno fazer uma vídeo-conferência entre os diferentes andares do centro de formação, mas deve ser muito mais fácil fazer uma plenária à moda antiga. Da mesma maneira que é aconselhável que pratique a sua sessão de forma a que possa avaliar se o material que está a utilizar é realmente uma ajuda. Tal como argumentado no ponto 1.2.4, a forma como leccionamos pode-se relacionar com a nossa auto-imagem como formador, e as ajudas podem ser uma extensão dessa imagem.

A tabela que se segue pode ser um guia útil:

AJUDAS	COMENTÁRIOS
<p>Ajudas visuais</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Retroprojector</li><li>• Slides</li><li>• Clip curto ou filme</li><li>• Imagens</li><li>• Cavalete de Papel</li><li>• Cartões coloridos</li><li>• Post-it</li><li>• Folhetos</li><li>• Apresentação em PowerPoint</li></ul>	<p>Certifique-se de que a disposição da sala é a adequada e que todos os participantes conseguem ver. Isto implica uma verificação quanto à iluminação e à posição do monitor. É preferível limitar as suas ajudas aos pormenores essenciais e evitar distrações. Escolha um <i>layout</i> e um tamanho de letra apropriados. Adeque o espaçamento e prefira as letras altas às mais grossas. Se escolher cores, tenha atenção para não combinar cores muito claras.</p>



<p>Ajudas Áudio</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Música</li><li>• Microfone</li></ul>	<p>A música é frequentemente usada para relaxar os participantes ou para ajudar o formador a criar uma atmosfera diferente. Falar com um microfone não é linear, ensaie de forma a descobrir a distância certa a que o microfone deve estar da boca e de forma a evitar o <i>feedback</i>.</p>
<p>Materiais físicos</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bolas</li><li>• Equipamento desportivo disponível</li><li>• Materiais para encenação, disfarces, etc.</li><li>• Material para moldar e criar visualmente</li></ul>	<p>Durante a formação, os participantes apreciam movimento físico ou energético, seja com um jogo simples ou com um exercício criativo com barro ou um material semelhante. Certifique-se de que tem materiais suficientes, e, quando aplicável, considere a segurança do meio de formação.</p>
<p>Cenário físico</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Colocar as cadeiras num círculo é extremamente informal e contribui para uma atmosfera de troca e até de intimidade. Todos se podem ver uns aos outros, e não existem lugares de primazia.</li><li>• Colocar as cadeiras numa fila para que os oradores se sentem em frente aos participantes é muito útil para apresentações visuais, desde que toda a gente consiga ver. No entanto, e em oposição ao círculo, estabelece uma relação de poder óbvia.</li></ul> <p>Colocar as cadeiras numa série de pequenos círculos é útil quando se quer criar grupos de trabalho para pequenos exercícios ou tarefas durante a sessão. O orador pode-se acomodar numa plataforma elevada no ponto mais adequado da sala.</p>	<p>O cenário físico é importante para a dinâmica de grupo e tem impacto no processo de aprendizagem.</p> <p>Os participantes devem-se sentir à vontade, para que possam ouvir e ver adequadamente. Deve também haver espaço suficiente para as actividades planeadas.</p> <p>A sala deve permitir a deslocação do ar. Note que a atenção dos participantes varia conforme a temperatura, ou seja, evite as salas com calor tropical ou exageradamente frias.</p> <p>Os participantes e os formadores devem estar informados sobre a localização dos extintores e das saídas de emergência.</p>

### 3.4.8 O Relatório – porquê, por quem e para quem?

Depois de um longo e cansativo curso, normalmente a equipa de planeamento têm ainda mais uma tarefa para realizar – elaboração do relatório. Apesar de o relatório poder, por vezes, parecer o último obstáculo a ultrapassar antes de entrar em exaustão, vale a pena perguntar à equipa porque é que o devem escrever. Um relatório pode ser escrito para um sem-número de finalidades, e usado de diferentes formas, por isso é importante conhecer o propósito antes de o escrever. Os relatórios podem ser produzidos como recordações, como contribuições para o desenvolvimento de recursos, por uma questão de tradição para manter o relatório das actividades da organização para referência futura, para ganhar pó, ou como resposta ao exigido pelos financiadores, e por aí adiante.

De igual forma, os relatórios podem ser escritos de várias maneiras. A equipa responsável pode planeá-lo como parte do processo do evento, com um repórter nomeado para cada dia ou módulo. Em alternativa, pode-se contratar um *rapporteur* externo, principalmente para grandes eventos ou quando o objectivo é um recurso publicável. Uma prática comum é de envolver os participantes na elaboração do relatório como forma de publicar um recurso comum. Neste caso, vão sendo elaborados pequenos relatórios diários que, quando combinados com o material utilizado durante as sessões, se transforma num relatório final. Seja qual for a opção escolhida, seja uma combinação das várias opções apresentadas, é importante decidir *a priori* a estrutura e os títulos do relatório. Os relatórios elaborados por participantes, desde que conheçam a estrutura, pode permitir-lhes assistir e participar na sessão enquanto apontam os materiais relevantes.

Outra questão prática é o tempo. O relatório deve estar completo para entrar em circulação pouco tempo depois do final do evento, ou pelo menos, assim se espera. Uma circulação eficiente é aplaudida por qualquer instituição ou doador de financiamentos. De qualquer forma, alguns deles impõem um prazo. Com um relatório de recurso, uma entrega rápida aos participantes fortalece a energia gerada pela formação e permite-lhes usá-lo nas suas próprias organizações e actividades de multiplicação. Quando os relatórios são dirigidos a um público mais vasto do que o grupo de participantes, vale a pena ter em conta que as vinhetas e alusões a personalidades ou incidentes específicos podem ter o seu valor nostálgico, mas para aqueles que não participaram, podem ser, um pouco, irritantes. Alguns relatórios são elaborados segundo



---

um formato geral e incluem uma secção confidencial do autor. Assim o relatório pode ser adequado ao seu grupo-alvo, com ou sem essa secção. Um relatório de recurso pode ser referenciado de acordo com onde se pode encontrar mais informação detalhada sobre o tema, ou então com a referência a relatórios anteriores ou documentos relevantes sobre o mesmo tópico.

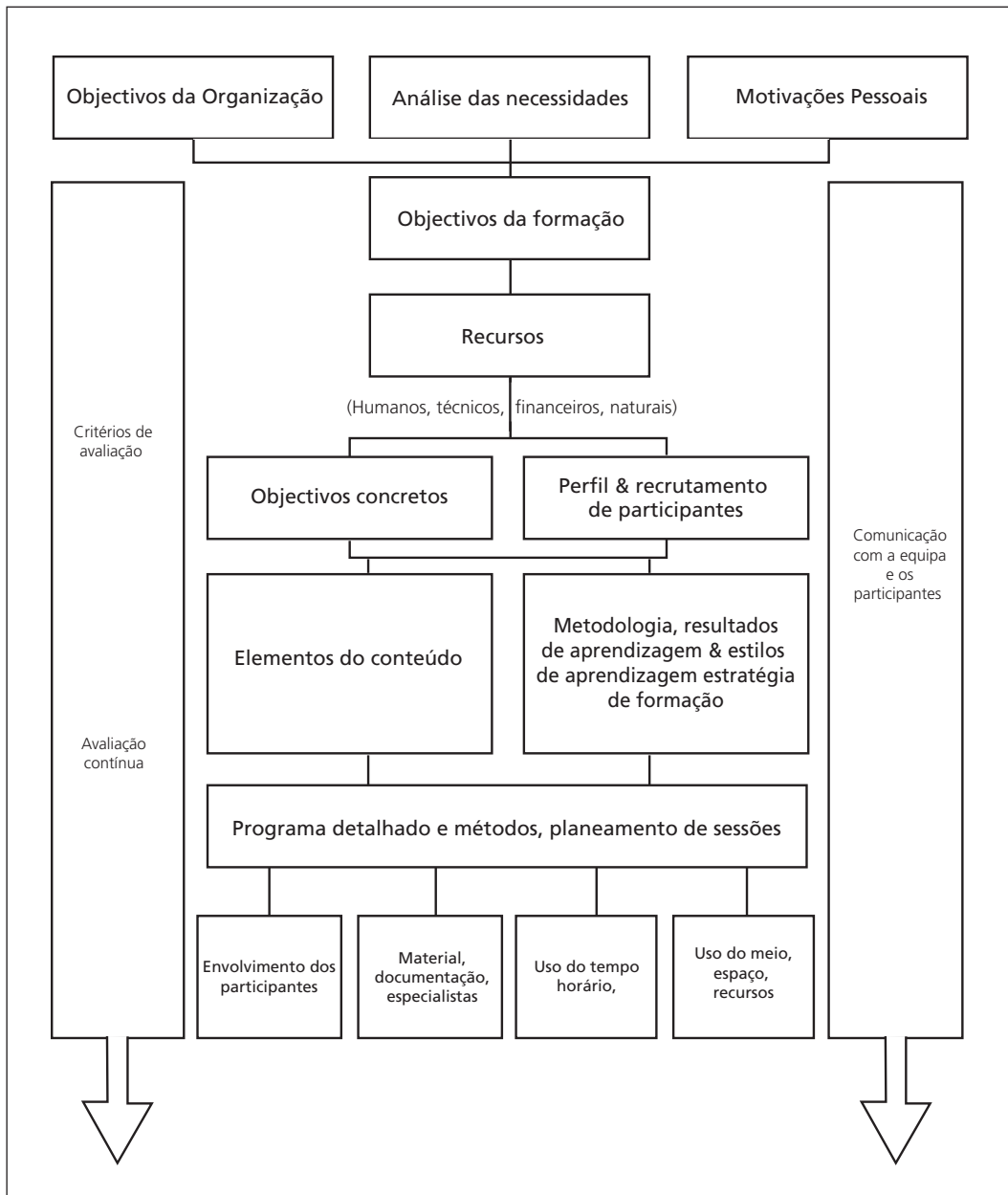
O Anexo 2 fornece um exemplo de um esboço de três tipos de relatórios: um relatório sintético de resultados, um relatório de recurso e um relatório de avaliação. No final, o contexto, a organização e a equipa devem decidir o que importa focar e que aspectos querem sublinhar no texto final.

## 3.5 Conceber o programa

A secção anterior abordou os aspectos técnicos do processo de preparação. Este capítulo sublinha os elementos a nível do conteúdo e a preparação do programa educativo. O planeamento e preparação do programa de formação precisam de ter em conta uma série de elementos. Como formador, pode pensar num conjunto de temas e métodos que gostaria de incluir. Mas será que se adequam ao público-alvo e ao programa específico que planeia dirigir? O esquema que se segue dá uma ideia geral de todos os elementos que precisam de ser tidos em conta no planeamento do programa.



## TE-9 Preparação de um programa de formação



### 3.5.1 Clarificar a estrutura e o objectivo da formação

Qualquer programa construído é inserido num contexto específico que define o objectivo da formação. Os elementos que determinam este contexto já foram esboçados nas secções anteriores, mas precisam, num primeiro passo, de ser definidos e clarificados pela equipa de formação. Deixamos algumas sugestões para as considerações da equipa enquanto estiverem a lançar a base para o planeamento do programa:

*Avaliação de necessidades, motivações pessoais, e objectivos da organização/contexto da instituição:*  
Estes factores indicam-nos a estrutura geral social e política do curso de formação.

- Quais as necessidades de formação expressas e por quem?
- Quais as necessidades existentes para o tipo de formação que está a ser organizada?



- 
- Porque é que esta organização/instituição está a organizar este curso de formação?
  - Quais as suas motivações pessoais para ser formador deste curso?

#### *Intenções da formação*

- Quais as intenções gerais da formação?
- Vocês, como equipa de formação, partilham estas intenções?

#### *Recursos*

- Quais os recursos financeiros e materiais disponíveis para implementar este curso de formação?
- Quais os vossos recursos como formadores, o vosso conhecimento, as vossas capacidades e habilidades, qual o nível de energia e de tempo que podem despende?

#### *Objectivos da formação*

- O que é que este curso em particular pode e deve fazer?
- O que é que pretendem alcançar especificamente com esta formação?
- Quais os êxitos e resultados esperados?

#### *Perfil dos participantes*

- Se o vosso curso se direcciona a jovens trabalhadores ou a jovens líderes, qual é o perfil específico dos participantes que este curso pretende atingir?
- Qual o nível de experiência, conhecimentos, necessidades, motivações e interesses que os participantes devem ter?

### **3.5.2 Definir os elementos do conteúdo programático**

Decidir quanto aos elementos do conteúdo é normalmente o primeiro passo no rascunho do programa. Quais os temas que o curso deve abordar? Focar os conteúdos de formação num processo de equipa onde devem ser consideradas, coordenadas, e estruturadas diferentes ideias pode ser muito complicado. Algumas ideias podem-se perder na discussão porque não foram devidamente conversadas e discutidas por outros membros da equipa. Por isso, aconselhamos que mantenha contacto visual com as ideias, por exemplo, num cavalete de papel para que todos vejam.

Normalmente, o processo de definição de conteúdos programáticos inclui vários passos:

- Listagem dos possíveis elementos do conteúdo.
- Discussão sobre elementos do conteúdo – o que é que compreendemos como sendo conteúdos?
- Concordância quanto aos elementos de conteúdo.
- Dar prioridade quanto aos elementos do conteúdo – quais os elementos mais importantes? Em quais precisamos de gastar mais tempo?
- Ordenar os elementos do conteúdo – criação de um programa que incorpore considerações quanto à dinâmica de grupo e a estratégia de formação.
- Criação de um programa de unidades de conteúdo diárias.
- Criação de planos de sessão para todas as unidades.

O exercício que se segue é uma forma de facilitar a discussão e a definição dos elementos de conteúdo entre a equipa.



### **Reunir elementos para conteúdos em post-its para criar um programa**

- 1º passo: Todos os formadores apontam os elementos que gostariam de ver no programa, um elemento por *post-it*. Todos os *post-its* são colados na parede para que todos vejam.
- 2º passo: Quando necessário, explique os elementos. Agrupem os elementos semelhantes.
- 3º passo: Intitule os diferentes grupos de elementos com um *post-it* de cor diferente. O que é que faz deles um grupo?
- 4º passo: Retire os *post-its* que não têm título e coloque-os de parte. Os restantes *post-its* (os que têm título) serão os seus elementos.
- 5º passo: Discuta o resultado. Ficou satisfeito com estes elementos? Falta alguma coisa? (Quando necessário olhe novamente para os *post-its* originais).
- 6º passo: Organize os elementos numa corrente de programa.
- 7º passo: Elabore um plano diário baseado nesta programação.

**Materiais:** *post-it* de 2 cores, marcadores para todos os membros da equipa, parede grande para colar os *post-its*.

### **3.5.3 Criação de um programa com oportunidades de aprendizagem**

O próximo passo no planeamento do programa é a definição da abordagem educativa. Como é que quer lidar com os conteúdos? Qual a metodologia mais útil para os participantes e que o ajudará a atingir os objectivos de formação? Como é que gosta de trabalhar?

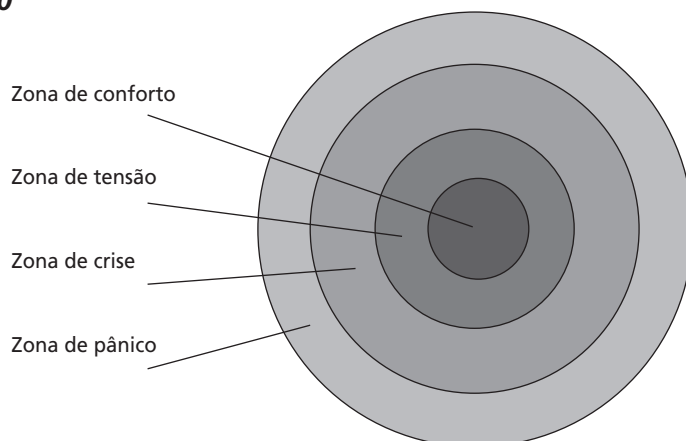
A metodologia e os métodos seleccionados devem criar oportunidades de aprendizagem aos participantes. Uma forma de pensar em oportunidades de aprendizagem é olhando para as *zonas* onde os participantes poderão entrar em diferentes momentos do curso. Tal como ilustrado pela figura TE-10, as *zonas* indicam os níveis de desafios pessoais que o curso pode criar aos participantes.

Na *zona conforto*, não encontram desafios específicos. Pode ser uma nova experiência, e podem até ganhar novos conhecimentos, mas os valores, convicções e percepções pessoais permanecem inalterados. Aprender é confortável. Um participante entra na *zona de tensão* quando reflectir sobre os outros e as suas próprias percepções, atitudes e comportamentos. Na *zona de tensão*, são levantadas questões e existe a possibilidade de alterações de percepções, atitudes e comportamentos. Nesta fase, os participantes podem estar duvidosos e vulneráveis. Se a tensão for longe demais, os participantes podem entrar na *zona de crise*. É possível que alguns pontos particularmente sensíveis tenham sido abordados e que algumas convicções e percepções tenham sido enfraquecidas, sendo por isso necessário um maior nível de ambiguidade. Na *zona de crise* os participantes estão muito vulneráveis. No entanto, nós também aprendemos com a ansiedade, e uma crise pode ser uma valiosa experiência de aprendizagem quando a sua energia é canalizada construtivamente. Todavia, da *crise à zona de pânico* é apenas um pequeno passo. Quando as pessoas entram em pânico elas bloqueiam, apoiam-se em certezas confortáveis, e a aprendizagem torna-se impossível. Nesta fase, os participantes podem sofrer um processo emocional que não deve ser contido e abordado num curso de formação.

Este modelo sugere que o nosso programa surtirá mais eficácia se os nossos participantes atingirem a *zona de tensão*, e até possivelmente a *zona de crise* em certos momentos durante a formação. Contudo, precisamos de ter em mente que enquanto a aprendizagem experimental deve provocar alguma tensão e desafiar os participantes, as crises devem permanecer uma excepção e os participantes não devem entrar em pânico. As equipas devem estar preparadas para apoiar os participantes durante os momentos de desafio pessoal, não abra algo que não consegue fechar!



## TE-10



O detentor dos direitos de autor não foi encontrado, pelo que publicamos esta ilustração na esperança de que o mesmo reclame a propriedade. Agradece-se qualquer informação que nos permita chegar ao seu contacto.

### **Sugestões para reflexão**

1. Os diferentes níveis de experiência entre os participantes vão dificultar a criação de oportunidades de aprendizagem para o grupo todo. Como é que vê a diversidade do grupo? Até onde consegue ir com o seu grupo?
2. Já alguma vez passou por uma situação de pânico num grupo com que tenha trabalhado? Qual foi a causa? Como é que lidou com a situação? A sua equipa tinha as habilitações necessárias para lidar com crise e pânico?

### **3.5.4 Concentrar o programa nos participantes**

As considerações feitas sobre os conteúdos e as abordagens metodológicas devem ser fundamentadas pelas necessidades dos participantes e do grupo; devem também ser um reflexo sobre os seus papéis e responsabilidades no decorrer do programa. Os factores que se seguem fornecem uma boa base de trabalho:

*Necessidades e expectativas dos participantes:* as necessidades, motivações e expectativas dos participantes em relação ao curso dão-nos importantes informações para a medição da relevância da formação para as pessoas que nela participam. As necessidades e expectativas podem ser identificadas antes ou no início do curso, mas não as devemos encarar como sendo imutáveis (veja o ponto 4.4.1). Se olharmos para as necessidades e expectativas dos participantes também percebemos como é que a experiência da formação se relaciona com as suas realidades. Como, ou até que ponto, podemos assegurar que os participantes podem usar a experiência da formação no seu trabalho subsequente?

*Identificação do conhecimento dos participantes:* Não nos podemos esquecer de que os participantes chegam até nós com uma história de formação e uma série de experiências. Dependendo do nível de experiência do seu grupo, reconhecer os conhecimentos e utilizar os recursos dos participantes no curso pode tornar-se um elemento essencial para envolver activamente os participantes na formação e facilitar a educação por pares.

Crie espaços onde todos os participantes tenham oportunidade de partilhar as suas experiências.

Os participantes com conhecimentos ou habilitações relevantes podem contribuir de diversas maneiras: podem, por exemplo, apresentar casos práticos ou dirigir um *workshop*.

*Responsabilidade pelo processo de aprendizagem:* Por um lado, as pessoas só adquirem o que querem aprender e o que sentem que precisam. Por outro lado, elas podem ter necessidades de aprendizagem de que ainda não se aperceberam. Quais são para si as responsabilidades pelo processo de aprendizagem por parte dos participantes e por parte do formador? Quem pode e quem deve determinar o que os participantes necessitam de aprender?





**Tamanho do grupo e desenvolvimento:** Quando se planeia um programa, o tamanho do grupo dá-nos uma estrutura imediata. Por exemplo, criar um processo de aprendizagem experimental intensa para um grupo de 50 pessoas pode ser um empreendimento deveras difícil. Um grupo também suporta fases diferentes durante um curso de formação, por isso, adapte o decorrer do seu conteúdo, dos seus métodos e do seu programa às diferentes fases do desenvolvimento do grupo. (veja ponto 4.3.2)

**Utilização do meio, do espaço e de recursos do grupo:** Como é que pode utilizar o meio onde a formação está a ter lugar? Ou então, se fizermos a pergunta ao contrário, qual o meio de que precisa para o seu programa? Como é que pode usar a cidade, as estruturas de trabalho com jovens, as organizações e projectos de jovens, florestas ou campos dos arredores do local da formação no programa? E como é que pode trabalhar melhor com os recursos que estão presentes no grupo? Por exemplo, se quiser trabalhar sobre as percepções culturais e imagens com um grupo de participantes, dirige um exercício de simulação, trabalha com o que acontece no grupo, ou envia o grupo à rua para observar e relatar?

**Estrutura e flexibilidade na preparação do programa:** Trabalhar com os recursos presentes no grupo e envolver as necessidades e expectativas dos participantes exige uma certa flexibilidade na preparação. Por vezes só consegue isolar as verdadeiras necessidades de aprendizagem e as mais valiosas contribuições durante o curso. Discuta com a sua equipa até que ponto pode ser flexível e aberto. Até que ponto quer fornecer um plano estruturado? Quais os elementos que precisam de estar estabelecidos *a priori* de forma a alcançar os objectivos e sentir-se confortável com o programa? (veja a secção 5.4)

**Planeamento temporal:** o tempo é sempre limitado, como é que consegue aproveitar melhor o que tem disponível sem o sobrecarregar? Como é que o programa equilibra o tempo livre, tempo social e o tempo de trabalhar? Como é que lida com os eventos imprevisíveis durante o curso de formação? A secção 4.4.6 faz uma pequena abordagem à gestão do tempo.

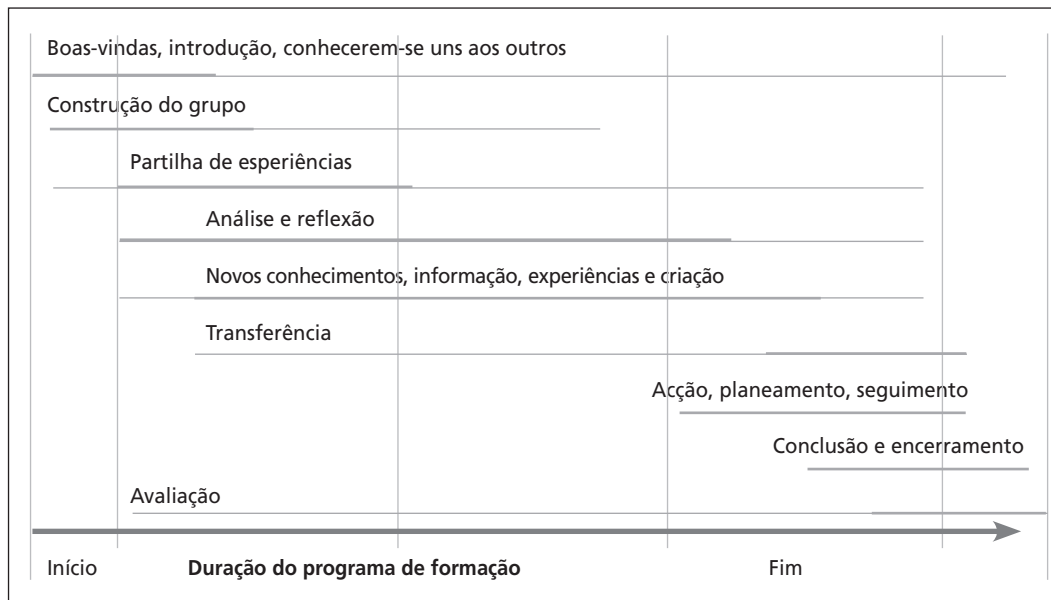
### 3.5.5 Fases e corrente do programa

Algumas fases são comuns a quase todos os programas, independentemente da especificidade do contexto, dos objectivos e do conteúdo. Todos os programas precisam de trabalhar com recursos, com dinâmica e desenvolvimento do grupo, introdução de novos conhecimentos e criação de possibilidades para novas experiências e aplicação de transferências. Estas fases genéricas de programas são formadas pela dinâmica de grupo, teorias de estilos e ciclos de aprendizagem, e estratégias de formação comuns. Todas estas fases constituem partes essenciais do programa. Tal como podemos ver no gráfico apresentado em baixo, algumas podem facilmente ser preparadas através do programa, outras têm mais lógica que seja no início ou no final da actividade. As partes integrantes de um processo de formação completo são: partilha de experiências, análise e reflexão e ganhar conhecimento, competências e experiências. A transferência e a avaliação devem também estar sempre presentes, de forma a apoiar e monitorizar o processo de aprendizagem. O processo de grupo é parte integrante da determinação da corrente do programa, uma vez que é muito provável que o grupo passe por diversas fases de coesão e de motivação ao longo da actividade. Independentemente da ordem escolhida, é importante criar uma corrente de programa onde se construam todas as componentes, e se possa ver essa construção, umas encaixando nas outras.

Digamos que a fase de boas-vindas, introdução e de se conhecerem é útil no início da formação. Dão-se as boas vindas aos participantes e fazem-se as introduções pessoais, técnicas e temáticas. Este período é simultâneo com uma fase de construção de grupo, essencial para as fundações da integração e de uma participação de confiança e genuína. A construção de grupo é também o primeiro passo no reconhecer, valorizar e trabalhar com as diferenças e com os recursos presentes no grupo. A partilha de experiências alcança estes objectivos, pois abre janelas de oportunidades aos participantes de partilharem o seu passado e de se aperceberem dos recursos presentes num grupo multicultural. Quais são as suas experiências com aprendizagem intercultural, com trabalho com jovens e com desenvolvimento de projectos? Qual é a situação dos jovens e de trabalho com jovens nos seus países e comunidades? Como é que as suas organizações trabalham? Como é que isso se relaciona com o curso de formação? Enquanto que a partilha de experiências deve ser um denominador comum a toda a formação, concentrar-se nisso nesta fase reflecte o princípio de trabalhar do particular para o geral, enquanto se proporciona um espaço para negociações de identidade dentro deste colectivo temporário.



## TE-11 Decorrer do programa



Ganhar novos conhecimentos, aprender novas capacidades e empreender novas experiências é a essência da formação. O corpo da formação é construído sobre elementos, métodos e exercícios de conteúdo específicos, que almejam o envolvimento dos participantes em experiências de aprendizagem significativas. Uma ênfase geral sobre análise e reflexão, assim como um enfoque no *debriefing* e nas componentes específicas do programa, são essenciais para o decorrer do processo de aprendizagem. Ajuda os participantes a fornecerem contextos políticos e sociais para o conhecimento de formação e a tornarem-se mais conscientes e reflexivos em relação ao seu processo de aprendizagem pessoal. Tudo isto é necessário se queremos que o evento tenha relevância na vida e no trabalho dos participantes. A transferência envolve um ajustamento da experiência adquirida na formação às suas realidades, e adaptação das ideias e habilitações recentemente adquiridas ao seu próprio trabalho. A fase de transferência não está limitada à fase final da actividade, uma vez que a Internet cria imensas possibilidades para que os participantes questionem e reflectam juntamente com a equipa durante algum período de tempo no pós-formação. Um dos objectivos da formação é de facilitar, desde que seja possível, o planeamento de acções, e de acções de seguimento. Como é que os participantes podem ser encorajados a seguir concretamente uma formação? Quais as acções em que eles podem participar? Espera-se que eles implementem projectos reais? Como é que eles integram o que aprenderam na sua organização ou grupo de projecto? A abordagem à questão das acções de seguimento também prepara mentalmente os participantes para o regresso a casa. Para além da preocupação com os resultados para lá da formação, as actividades devem integrar as suas conclusões e encerramento. Há conclusões finais a tirar, relatórios finais ou recomendações a serem elaborados, decisões finais a serem tomadas em grupo? Fechar o programa significa também fechar o ciclo da formação, o que pode incluir recordar o processo de formação, os seus principais pontos de aprendizagem e experiências. Aliado a isto, a avaliação ajuda o formador a avaliar o impacto do curso de formação, e os participantes a concentrarem-se no que aprenderam. Assim, constitui um elemento do processo de aprendizagem (adaptado de Ohana, [2000] pp. 45-48). Uma avaliação adequada é progressiva, com uma concentração final no fim do curso. Um processo de formação relevante para grupos multiculturais deve incluir diferentes níveis de aprendizagem e deve trabalhar com os elementos clássicos: cabeça, coração, mãos e saúde. Enquanto cria a sua corrente do programa, reflecta sobre como você, como formador e integrado na sua equipa, vê a aprendizagem a acontecer. Por exemplo, qual a relação existente entre experiência e teoria? Qual o lugar da aprendizagem emotiva? Dá espaço suficiente para a reflexão?

### 3.5.6 Tipos e componentes de programas: alguns exemplos

Até agora argumentámos que a maioria dos programas é composta por fases semelhantes, se bem que isto não significa que todos os programas sejam semelhantes no que concerne ao tipo, já para não falar



da diferença a nível de componentes. Esta secção, embora não muito detalhada, pretende observar as principais escolhas relativamente ao tipo de programa, as suas relações com os objectivos educativos, e considerar, ainda que sucintamente, como prover, dentro de um único grupo, uma variedade de estilos de aprendizagem e diversas velocidades.

*Planear um programa a priori ou desenvolvê-lo com os participantes?*

O foco desta Mochila Pedagógica tem sido no desenvolvimento de um **programa de formação estruturado**, preparado, na sua grande parte, *a priori*. Esta é uma abordagem irresistível e muito comum, apesar de podermos integrar nesta estrutura geral uma série de diferentes correntes de programa. Sabermos que os elementos importantes estão incluídos é uma vantagem importante para a preparação do programa *a priori*. Mais ainda, pode ser claramente apresentado aos participantes, enquanto fornece estrutura e estabilidade à equipa. Contudo, e tal como já foi dito noutras secções, a preparação raramente tem acesso a uma bola de cristal para prever o futuro, e um programa altamente detalhado pode se tornar inflexível e pode impedir uma resposta rápida a dinâmicas de grupo especiais e a necessidades de formação que surjam durante o processo. É fundamentalmente por essa razão, que muitas formações não reservam apenas espaço para os inputs e consultas feitas aos participantes. Elas constroem o programa em torno das experiências e dos recursos do grupo (encontra informações aprofundadas sobre todas as estratégias esboçadas na secção de referência).

- **Aprendizagem experimental em grupo** dá prioridade ao desenvolvimento do grupo e às necessidades expostas, sendo a formação construída de acordo com a situação envolvente. Os participantes são envolvidos nas decisões diárias de construção do programa e podem aprender à sua própria velocidade. Um elemento essencial do processo de aprendizagem é sem dúvida a reflexão com outros participantes e formadores sobre as experiências vividas. Esta abordagem do conteúdo como processo e processo como conteúdo pode criar um meio de aprendizagem intensivo e carregado emocionalmente, e os conflitos deverão ser encarados pelo grupo. Em relação aos formadores, este tipo de formação exige um maior envolvimento pessoal, estabilidade interior e confiança de forma a conseguir lidar com a evolução constante.
- **Espaço aberto à tecnologia** é uma forma de criar unidades “abertas” no programa onde os participantes possam apresentar os seus próprios recursos e interesses. Normalmente dura pelo menos um dia e é dirigida de acordo com algumas regras básicas sobre um tema abrangente. Os participantes podem oferecer-se para liderar grupos de discussão ou *workshops* sobre temas à sua escolha, dentro de intervalos temporais pré-definidos. Um aspecto essencial dos espaços abertos é que põe a responsabilidade do processo de aprendizagem nos participantes, ou seja, os indivíduos ou o grupo criam as suas próprias condições. Reflexo disto são regras como “quem quer que esteja são as pessoas certas” ou “quando começar é a hora certa”.
- **Fábrica do futuro** envolve estratégias visionárias e planeadas para resolução de problemas na sociedade. Utilizando um método já bem conhecido, os participantes descrevem os problemas que os preocupam, escrevem-nos em papéis e numa parede. Em seguida, visionam uma imagem ideal, onde estes problemas foram exaustivamente abordados. Depois, unem as imagens, ao reflectir em estratégias, acções e desenvolvimentos que possam fortalecer uma transição. A fábrica do futuro pode durar o dia todo e pode fornecer espaço aos participantes de se agarrarem a uma situação complexa e de desenvolverem soluções praticáveis. A criação de espaços para uma aprendizagem profunda de um grupo com interesses e necessidades diversos envolve uma subdivisão em pequenos grupos de trabalho por períodos de tempo. Isto pode ser feito de diferentes maneiras, dependendo dos seus objectivos de formação e da dinâmica de grupo que espera criar.

A criação de espaços para uma aprendizagem profunda de um grupo com interesses e necessidades diversos envolve uma sub-divisão em pequenos grupos de trabalho por períodos de tempo. Isto pode ser feito de diferentes maneiras, dependendo dos seus objectivos de formação e da dinâmica de grupo que pretende criar.

- **Mini-seminários** dão aos participantes a hipótese de aprofundarem um tema específico num pequeno grupo. Estes temas podem ser definidos pela equipa ou até mesmo pelos participantes, devendo no entanto estar na mesma linha de pensamento das necessidades e interesses existentes e dos objectivos do curso. Ao dividir o grupo por um período de tempo muito longo corre-se o risco de criar subgrupos, por isso torna-se muito importante a *feedback* e a partilha de resultados. Os mini-seminários exigem que os formadores sejam especialistas nos temas abordados e que tenham a capacidade de trabalhar com diferentes processos de formação em simultâneo.
- **Workshops** cria espaços de formação mais pequenos. Uma ronda de *workshops* dura normalmente uma ou duas sessões de formação e adaptam-se à abordagem do desenvolvimento de capacidades e habilitações especiais. Os *workshops* precisam de relativamente pouco tempo, podem ser muito flexíveis e dirigidos a interesses específicos. Para os formadores, os *workshops* podem ser muito trabalhosos de

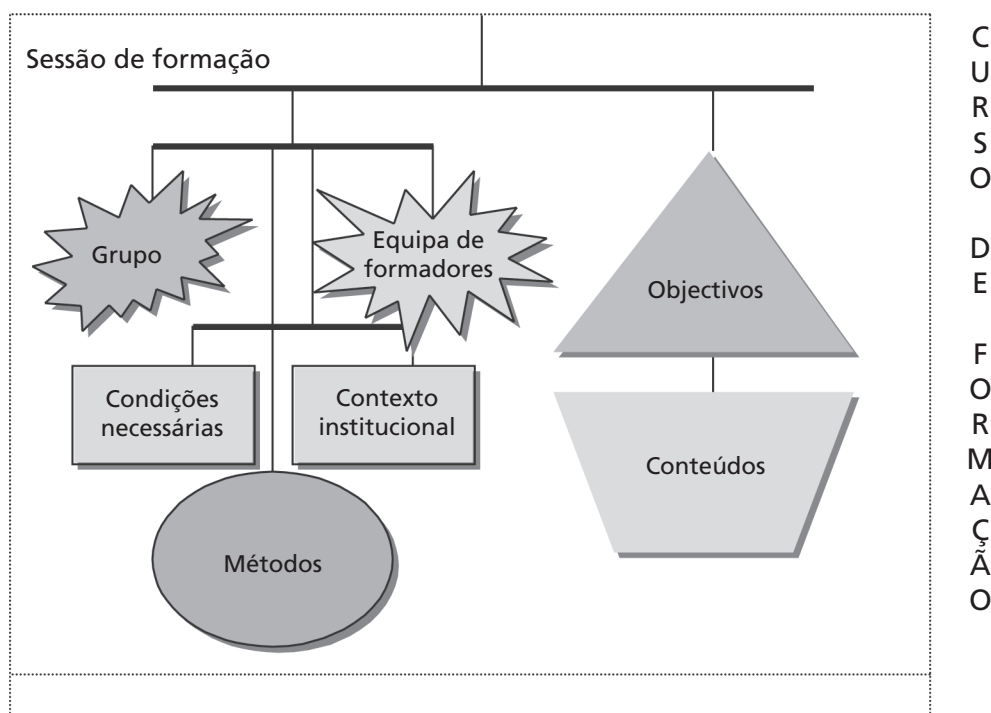


preparar, ainda que forneçam uma hipótese para um trabalho um pouco mais aprofundado com um grupo pequeno. As rondas de *workshops* precisam de ser bem coordenadas de forma a permitir aos participantes assistirem ao conjunto que melhor responde aos seus interesses.

- **Grupos criativos** podem ter vários propósitos: preparar projectos reais para jovens, simular o processo de organização de projectos ou de uma aplicação de projectos, ou preparar um *workshop* para outros participantes do curso de formação. Nos grupos criativos, os participantes criam um produto seu e apresentam-no aos outros. Os grupos podem ser compostos pelos formadores mas a associação livre cria uma maior sensação de posse do trabalho. Criar um produto comum pode se tornar numa experiência verdadeiramente capacitante. Os grupos criativos tendem a ser desafiadores, envolventes e criativos, mas como situação de aprendizagem intensiva pode se tornar muito stressante e até às vezes frustrante. A desconstrução deve ser muito bem feita quando o grupo acabar. A equipa deve ser muito clara quanto ao objectivo destes grupos: estamos a trabalhar em prol da criação de um processo educativo, para o desenvolvimento de um projecto real, experimentar a dinâmica de grupo ou todos os três?

### 3.5.7 Planeamento da sessão

#### TE-12



(Gráfico adaptado de Mewaldt e Gailius, 1997, p. 25)

Uma vez definido o conteúdo e a corrente do programa, pode dar-se início ao planeamento detalhado. Uma sessão é um período de tempo dentro do programa. Normalmente contamos com quatro a cinco sessões por dia – duas pela manhã, duas pela tarde, e possivelmente outra à noite. A preparação da sessão envolve um planeamento concentrado, sem nunca esquecer o processo completo. Como é que esta sessão encaixa na anterior e se liga à seguinte? Do que é que precisamos nesta sessão de forma a manter um equilíbrio entre métodos e pontos de aprendizagem? Todas as sessões devem ser preparadas como um programa em miniatura, com objectivos claros, conteúdo e metodologia, e uma consciência clara das competências do formador, do grupo, do meio e do contexto institucional. Tal como nos mostra a figura TE-12, os objectivos e os conteúdos de cada sessão precisam de estar equilibrados em relação a todos os outros factores que determinam o contexto específico da sessão de formação.



### **Checklist para planear uma sessão inserida numa grande estrutura de formação:**

**Objectivos:** Quais os objectivos específicos que quer atingir com esta sessão? Quais os resultados de aprendizagem que espera ver?

**Conteúdos:** Qual a essência do tema com que está a trabalhar? Racionalmente, consegue relacionar tema e objectivos? O que é que os participantes devem sentir durante esta sessão? Como é que este tema encaixa no processo e nos conteúdos gerais do curso de formação?

**Formadores:** Quais as vossas experiências como formadores sobre este tema? Enquanto trabalharam com outros grupos, o que é que foi positivo e o que é que gostariam de evitar? Quais os métodos que valorizam como formadores e que se sentem capazes de usar?

**Grupo:** Qual é a situação presente do grupo? Quais as necessidades e interesses expressos pelos participantes? Que experiência têm os participantes sobre este tema e quais as abordagens já usadas? Como funciona a inter-relação dentro do grupo e entre o grupo e a equipa no presente?

**Condições:** Quais são as condições de trabalho? Quais as limitações impostas pelo meio e pelo espaço? Que materiais tem à sua disposição, de que materiais é que precisa? De quanto tempo dispõe?

**Contexto institucional:** Quais os requisitos externos? Quais as expectativas por parte da organização ou instituição responsável pela formação? Existem algumas restrições legais?

**Métodos:** Quais os métodos que melhor se adaptam a este contexto? Quais os métodos que conhece? Quais os métodos que consegue adaptar? O que é que já utilizou ou está a planear utilizar mais tarde durante este curso de formação? Qual o tempo de concentração dos participantes?

*(Adaptado de Mewaldt e Gailius, 1997, p. 25)*

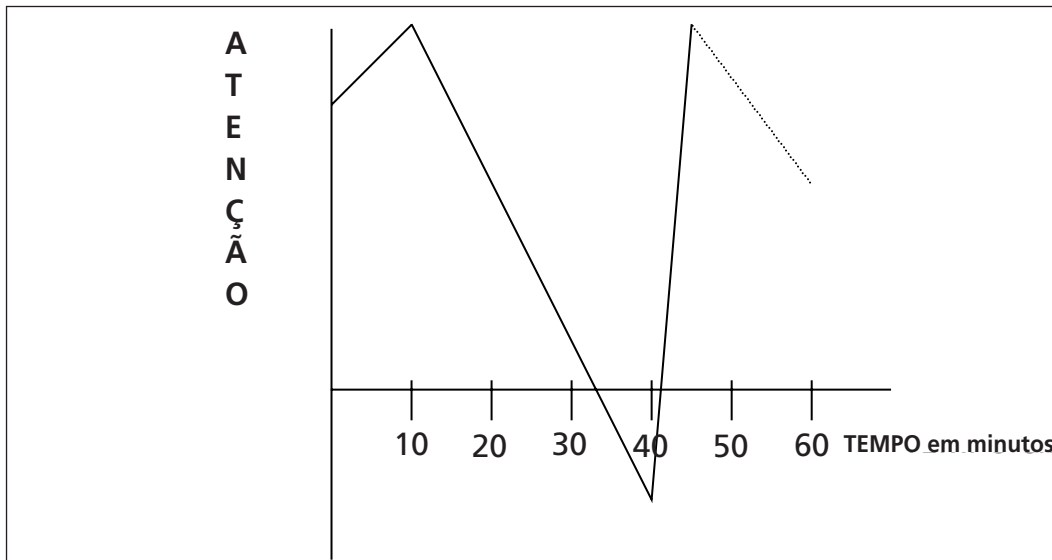
#### **Alguns elementos a considerar quando planear uma sessão:**

- Os objectivos e o papel da sessão no programa devem ser bem claros para o grupo. Perceber porque é que uma questão está a ser abordada desta forma e nesta altura, ajudará o grupo a participar no processo.
- Evitando a capacidade de representar, tente diversificar os métodos dentro de uma única sessão. Vai ajudá-lo a manter os participantes envolvidos e atentos.
- Conclua a sessão. Normalmente a atenção dos participantes é maior nos últimos minutos, por isso volte a focar os principais pontos de aprendizagem e relacione-os com a estrutura geral de uma forma realista.
- Tenha atenção a divergências de atenção enquanto estiver a planear a sessão. Ajuda-o na escolha de métodos que mantenham o grupo envolvido. O gráfico que se segue é básico e não deve ser encarado como um guia universal, mas indica as flutuações de atenção possíveis e sugere que o formador deve ritmar a sessão e considerar o impacto do meio e dos factores do grupo em relação à atenção.

O Anexo 3 contém uma ficha de planeamento de sessões.



## TE-13



O detentor dos direitos de autor não foi encontrado, pelo que publicamos esta ilustração na esperança de que o mesmo reclame a propriedade. Agradece-se qualquer informação que nos permita chegar ao seu contacto.

## 3.6 Avaliação

*O único homem que conheço que se comporta de forma sensata é o meu alfaiate; ele tira novas medidas de cada vez que me vê. O resto continua com as minhas medidas antigas e espera que eu me adapte a elas.*

George Bernard Shaw

### 3.6.1 O que é que significa avaliar?

Uma das palavras mais comuns e mais na moda quando se fala de trabalho com jovens (juntamente com reflectir e partilhar) é avaliação. Está tão em voga que provavelmente chegou a hora de avaliar se já nos esquecemos do seu significado original. Uma leitura rápida na nossa pilha de confiança de dicionários revela que avaliar significa “determinar ou fixar o valor de algo” e “determinar a significação, o valor ou a condição de – frequentemente por apreciação cuidada e estudo”<sup>5</sup>. Tudo bem, pode alguém dizer, isso é o que diz o dicionário, e como alguém disse um dia, se fores à procura de um significado verdadeiro nunca mais voltas. Independentemente disso, como é que podemos relacionar o conceito de avaliação com a nossa actividade de formação? O que é que devemos procurar quando nos pedirem para avaliar um curso de formação? Como é que se traduz uma definição deste tipo para o mundo aplicado da formação para jovens ao nível europeu?

A avaliação num contexto de formação tem normalmente dois significados básicos. Primeiro, significa avaliar a justificação para a formação e se se deve investir esforço semelhante ou um esforço extra. Em segundo lugar, representa o primeiro passo na viagem de melhoria da actividade da formação e se possível de futuras actividades. Significa observar a actividade e não só avaliar a sua qualidade, como também identificar os factores que podem ser melhorados. No “sector lucro”, a avaliação de uma actividade de formação incide normalmente no aumento ou não do lucro que a formação trouxe à empresa, ou se o meio foi protegido enquanto se manteve o mesmo nível de produção.

Quer saber-se se trabalhadores com mais habilitações começaram a produzir em relação à sua formação, se gestores estão a gerir melhor e por aí adiante.

Isto parece muito lógico, mas será que esta mesma abordagem pode ser utilizada em relação à formação?

<sup>5</sup> Dicionário de Inglês da Webster



### **3.6.2 Avaliação no contexto de organização de um curso de formação para jovens Europeus**

Um dos maiores desafios que se coloca ao trabalho com jovens europeus, em geral, e para as organizações envolvidas, em particular, é de observar criticamente a força da educação não formal, e saber que sistemas alternativos podem ser desenvolvidos para avaliar os resultados da aprendizagem.

A abordagem implica que as ferramentas de avaliação sejam desenvolvidas tendo em conta três aspectos fundamentais: o conteúdo dos programas de formação, o desenvolvimento pessoal dos jovens e a avaliação do processo educativo como tal. Evidente que isto só funcionará se os jovens estiverem envolvidos na sua própria avaliação. Eles devem ser encorajados a reflectir, a descrever, analisar e comunicar o que experimentam nas actividades onde participam (Vink, 1999). Dada a natureza da formação com jovens e os valores integrados, torna-se razoável sugerir que a avaliação envolva um certo nível de ambiguidade tolerada. Devemos estar preparados para lidar com o facto de não haver respostas definidas quando tentamos enfrentar o desafio de tentar definir avaliação no contexto das actividades de formação com jovens.

A única afirmação definitiva que podemos fazer é que a abordagem e os métodos utilizados no sector lucro não são aplicáveis numa utilização directa na avaliação das actividades com jovens. Os objectivos financeiros ou de negócios mensuráveis deste sector são substituídos, no sector jovem, por objectivos e metas que normalmente têm um nível de intangibilidade, e daí a dificuldade de avaliar e, se necessário, medir. Assim, o facto de os métodos de trabalho e as abordagens da educação não formal são por norma melhor investigados e descritos do que os elementos de aprendizagem e resultados significa que definir objectivos, critérios e mecanismos de avaliação nas actividades de formação para jovens é uma tarefa desafiante em si mesma.

### **3.6.3 Qual a necessidade de avaliar?**

Para formadores, facilitadores e organizações em geral, a avaliação é uma ferramenta poderosa que permite aos organizadores de uma actividade de formação:

- a) Olhar para trás para uma actividade e identificar as forças e fraquezas do programa, identificar as vantagens para os participantes, avaliar a abordagem educativa e metodológica, e determinar, no âmbito geral, se o curso era apropriado e se justifica os esforços e o dinheiro investidos. Durante uma actividade, a avaliação permite-nos ajustar o programa, caso seja necessário, e mais tarde, a avaliação recai no alcance ou não dos objectivos enumerados.
- b) Olhar para a frente para futuras actividades e utilizar os resultados da avaliação de forma a melhorar o planeamento das futuras actividades de formação. Isto envolve uma análise sobre o possível impacto nos projectos futuros, no crescimento individual dos participantes, das organizações, nos seus meios próximos e possíveis alterações a longo-prazo<sup>6</sup>. Por outras palavras, permite que os organizadores identifiquem erros e áreas onde podem e devem melhorar e inovar.
- c) Dar aos participantes uma oportunidade constante de comentar, adaptar e controlar o seu processo de aprendizagem.

### **3.6.4 Quando é que devemos avaliar?**

Um dos erros mais comuns, no que concerne a avaliação é acreditar que esta deve ter lugar no final de uma actividade de formação. A avaliação mais significativa deve ter lugar durante qualquer fase da formação. Deve ser uma sombra de cada desenvolvimento da actividade de formação (semelhante ao ciclo do projecto – neste sentido uma actividade de formação deve ser entendida como projecto. Veja a Mochila

<sup>6</sup> Veja Mochila Pedagógica sobre Gestão de Projectos



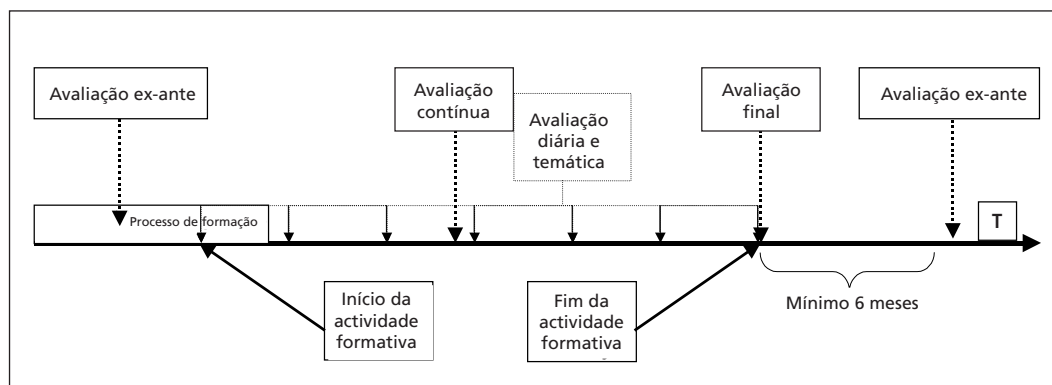


Pedagógica sobre Gestão de Projectos para uma discussão mais aprofundada sobre avaliação de projectos). Há 4 pontos-chave onde a avaliação deve ser implementada:

1. **Avaliação ex-ante:** Esta avaliação tem lugar depois de identificadas as necessidades de formação e de planeado o programa de formação para a actividade. Nesta fase, as pretensões e as necessidades sobre as quais o programa é baseado e o plano do programa em si devem ser avaliados e, se necessário, adaptados ou ajustados (exemplos: avaliação de necessidades [3.1], avaliação do plano do programa, etc.).
1. **Avaliação contínua:** Esta avaliação tem lugar durante a actividade de formação. O programa é revisto diariamente de forma a verificar se dá resposta às necessidades apresentadas e se é bem sucedido na obtenção dos objectivos definidos (exemplos incluem grupos de avaliação diária, avaliação a meio do semestre, e *feedback* escrito e oral dos participantes, etc.).
3. **Avaliação final:** Implementada no final da actividade de formação. O principal ponto a avaliar é a reacção dos participantes, a sua apreciação dos resultados de aprendizagem, avaliação da obtenção dos objectivos e metas, e por aí adiante (exemplos incluem questionários de avaliação, apresentações por parte dos participantes, avaliação oral e visual, avaliação da equipa de planeamento).
4. **Avaliação ex-post:** Esta avaliação também é denominada por avaliação do impacto. Normalmente tem lugar pelo menos 6 meses depois da actividade e incide no desenvolvimento pessoal visível dos participantes. O principal objectivo é verificar o tipo de impacto que a actividade de formação teve nos participantes e de como esse impacto se reflecte em termos pessoais e de trabalho na organização (exemplos incluem investigação aprofundada, questionário de avaliação, avaliação das organizações, etc.).

## TE-14

### Fases de avaliação



### 3.6.5 O que é que avaliamos?

*Para qualquer formador em formação, a avaliação é o encontro conflituoso da auto-percepção, da percepção de outros e do que realmente aconteceu – verificado por indicadores objectivos.*

O sucesso de uma actividade formativa depende de uma série de factores, desde a dinâmica de grupo, o nível de aprendizagem intercultural, os conflitos no grupo, a forma como o tópico é explorado e muitos outros, sendo que cada um desses factores tem um certo impacto no resultado final da actividade formativa. Assim, a pergunta crucial de qualquer estratégia de avaliação é: o que avaliar? A resposta depende do tipo de actividade de formação, da(s) organização(ões) e do objectivo da avaliação. A avaliação reunida durante uma avaliação pode normalmente ser agrupada em diferentes categorias ou níveis. Esta análise pode assim ser feita de acordo com diferentes modelos. De forma similar a outros elementos de formação, não existe uma abordagem dominante quanto à avaliação. A tabela que se segue distingue 4 modelos diferentes de avaliação<sup>7</sup>:

<sup>7</sup> Adaptado de J. J. Jackson, Training and Evaluation and R. L. Simone and D. M. Harris, Human Resource Development



Modelo	Critérios de avaliação de formações	Explicações & comentários
<b>Modelo de Kirkpatrick</b>	<i>Quatro níveis:</i> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Reacção – Os participantes ficaram satisfeitos com a actividade?</li><li>2. Aprendizagem – O que é que os participantes aprenderam com a actividade?</li><li>3. Comportamento – Houve alteração de comportamentos baseada no que aprenderam?</li><li>4. Resultados – As alterações de comportamento afectaram de forma positiva a organização?</li></ol>	
<b>Modelo de CIPP</b>	<i>Quatro níveis:</i> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Avaliação do contexto – Os objectivos estabelecidos são os adequados para esta actividade?</li><li>2. Avaliação de <i>input</i> – O programa foi bem planeado?</li><li>3. Avaliação do processo – Como decorreu o curso? Qual é o <i>feedback</i> dos participantes?</li><li>4. Avaliação do produto (resultados) – Atingiram-se os objectivos?</li></ol>	
<b>Modelo de Brinkerhoff</b>	<i>Seis níveis:</i> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Fixação de objectivos – Quais as necessidades? Serão estas as verdadeiras necessidades?</li><li>2. Planeamento do programa – O que é preciso para ir ao encontro destas necessidades? E será que este plano vai ao encontro destas necessidades?</li><li>3. Implementação do programa – Como é que avaliamos o programa na prática?</li><li>4. Resultados imediatos – os participantes aprenderam alguma coisa? O quê?</li><li>5. Resultados intermédios ou de utilização – Os participantes estão a implementar o que aprenderam?</li><li>6. Impactos e valor – a formação fez realmente diferença no trabalho e no desenvolvimento pessoal dos participantes?</li></ol>	
<b>Abordagem por sistemas (Bushnell)</b>	<i>Quatro níveis:</i> <ol style="list-style-type: none"><li>1. <i>Input</i> – O que é que entra como esforço de formação (qualificação dos formandos, habilitações dos formadores, recursos, etc.)?</li><li>2. Processo – Como decorreram a planificação, a concepção, o desenvolvimento e a implementação da actividade?</li><li>3. <i>Output</i> – Quais foram as reacções, conhecimentos e habilitações adquiridas, as alterações nos comportamentos e atitudes?</li><li>4. Resultados – Quais os efeitos sentidos nas organizações dos participantes?</li></ol>	

De salientar que estes quatro modelos têm algumas características comuns, mas também têm algumas diferenças. A sua utilização depende do contexto, da avaliação das necessidades e da “profundidade” de avaliação necessária ao curso. Embora seja possível fornecer uma lista extensiva de modelos de avaliação semelhantes, parece-nos mais importante ilustrar detalhadamente a implementação de um dos modelos. O modelo de avaliação Kirkpatrick é muito claro e simples, sendo também um modelo muito eficaz e por isso extensamente usado na comunidade dos formadores. A secção que se segue explora exactamente a estrutura básica mencionada em cima.

### 3.6.6 Um modelo de avaliação na prática

O modelo Kirkpatrick sugere quatro diferentes pontos de avaliação: a reacção dos participantes, aprendizagem, comportamento pós-formação e os resultados alcançados por causa da mudança de comportamento. Quando o comparamos com outros modelos tem uma falha importante – não avalia o processo de formação propriamente dito.



---

Apesar disso, e se os avaliadores estiverem conscientes desta falha e se considerarem o processo em separado, este modelo fornece uma estrutura forte para avaliar uma actividade de jovens.

**Nível 1. Reacção** – Os participantes ficaram satisfeitos com a actividade? Os participantes gostaram?

O nível 1 avalia apenas sentimentos, energia, entusiasmo, interesse, atitudes e apoio. No entanto, *neste nível reflectem-se palavras e não acções* (normalmente através de formulários de avaliação ou através da avaliação oral). Tal como em qualquer outro exercício, há sempre a possibilidade de dissonância, no *feedback* interpessoal, entre o que as pessoas dizem e o que eventualmente querem dizer.

Os métodos mais comumente usados para avaliar a este nível são os grupos de avaliação diária, a avaliação semestral e a avaliação final. No Anexo 4 apresentamos alguns exemplos de formulários de avaliação final e de planeamento para grupos de avaliação diária.

**Nível 2. Aprendizagem** – O que é que os participantes aprenderam nesta actividade?

A avaliação da aprendizagem na educação não formal e na formação com jovens é uma tarefa deveras complicada. Neste tipo de curso de formação os conhecimentos e as habilitações adquiridas estão muito relacionados com as alterações ao nível da consciência, de atitudes e de reflexão dos participantes. Nos cursos de formação formal são utilizados testes e variadas formas certificadas. No entanto, para as formações não formais para jovens, baseadas na participação voluntária, este tipo de avaliações podem ter efeitos contraproducentes.

Nos contextos não formais, a avaliação dos participantes (tenham os participantes adquirido um certo conceito teórico ou uma habilitação) pode ser implementada dando oportunidade aos participantes de demonstrar os conhecimentos/habilitações adquiridas. Esta demonstração pode ser feita através de *workshops* organizadas por eles, encenações ou simulações, acompanhadas de reflexões e de *feedback*.

**Nível 3. Comportamento** – Houve alteração de comportamento por parte dos participantes baseado no que aprenderam?

O nível 3 e 4 focam a avaliação da realidade dos participantes. Não é fácil analisar uma alteração de comportamento nos participantes. Esta situação agrava-se especialmente no trabalho com jovens, onde as formações breves fazem já parte da realidade diária dos participantes e claro que as organizações financiadoras não têm muita vontade de financiar a avaliação ex-post. Algumas actividades de formação para jovens, focam maioritariamente as realizações pessoais e o auto-conhecimento, e a sua importância no contexto do trabalho com jovens europeus. E isto é muito difícil de avaliar. Como é que podemos saber se alguém se tornou um formador depois de participar num curso de formação para formadores? Será que é uma questão que se põe? Há sim uma necessidade contínua de seguir os desenvolvimentos e as realizações dos participantes. A única avaliação lógica a ser feita é a avaliação ex-post, onde depois de períodos longos de tempo o formador ou os organizadores contactam o participante e avaliam os desenvolvimentos que se deram no entanto. Normalmente, e devido a restrições financeiras e temporais, esta avaliação é feita através de um questionário. No entanto e para os casos que não tenham estas restrições, sugere-se a observação directa ou entrevistas com o participante, de forma a obter informações mais úteis.

**Nível 4. Resultados** – As alterações de comportamento sofridas afectaram positivamente a organização?

Este nível de avaliação dá mais importância às organizações dos participantes e às vantagens trazidas pelos participantes no pós-formação. Os participantes implementaram os conhecimentos adquiridos durante a actividade de formação? Tiveram algum impacto seja no trabalho geral da organização ou nas condições do seu público-alvo?

A principal desvantagem deste nível é a quase impossibilidade de isolar o impacto a longo-prazo de uma actividade de formação específica em oposição a outras experiências de aprendizagem e a outros estímulos. Os participantes tendem a seguir o seu próprio caminho e neste processo de desenvolvimento eles aprendem novas coisas que são consolidadas, depuradas e que, acima de tudo, desafiam o que eram experiências passadas. É também importante ter em conta que o impacto numa organização não pode ser realizado por um indivíduo sozinho, mas sim por um grupo de pessoas envolvidas na organização. Neste contexto, torna-se assim problemático tentar indicar o impacto exacto da participação individual. Nota: *Uma formação a longo-prazo traz a oportunidade de avaliação entre sessões, podendo assim ser incluídas as avaliações do nível 3 e 4.*



### Comentário final

Actualmente, encontramos os níveis 1 e 2 na avaliação de quase todas as actividades de formação, enquanto que os níveis 3 e 4 são claramente mais complicados, para além de necessitarem de mais tempo, esforço e dinheiro. No entanto são conclusivos ao avaliarem se uma formação teve realmente impacto ou não. Em suma, e tendo em conta o meio e as limitações da formação do trabalho com jovens, devem ser realizadas as avaliações do nível 1 e 2. É também possível um tratamento parcial da avaliação de nível 3, por exemplo, através da distribuição de um questionário algum tempo depois do final da actividade. Importa essencialmente não esquecer a existência do nível 3 e 4 e tentar a sua implementação sempre que possível. Os resultados obtidos podem servir como justificação do programa de formação e da avaliação de necessidades para actividades de formação futuras.

#### ***Duas dicas para futuros avaliadores:***

- Tenha em conta que os resultados das formações para jovens nem sempre são mensuráveis, ou pelo menos não o são linearmente. O que não significa que eles não existam. Eles existem, devendo o objectivo da avaliação ser alterado para uma forma de os tornar mais visíveis.
- Não existe um plano de avaliação. Toda a avaliação tem os seus limites. Nas formações para jovens os dois limites mais importantes que devem ser tidos em conta são: a) os participantes não são a única fonte para avaliação e b) os limites da actividade de formação em si mesma – normalmente são demasiado breves para produzirem resultados profundos.

#### ***Pontos para reflexão***

- Pense na sua última actividade de formação. Que tipo de avaliação fez?
- Acha que vale a pena o envolvimento sugerido na avaliação?
- Consegue lembrar-se de outras abordagens para a avaliação que já tenha utilizado e que não tenham sido mencionadas nesta secção? Quais as suas características?

### **3.6.7 Avaliação diária e contínua**

Um bom método é pedir aos participantes que se juntem em pequenos grupos durante cerca de 20 minutos e distribuir algumas questões-chave sobre o dia. Estas questões devem ser directas e não mais do que 3 ou 4.

- O que é que aprendi hoje?
- O que é que não percebi?
- O que é que teria feito de forma diferente? Porquê? Como?

Um grupo composto por representantes dos diferentes grupos reúne-se com a equipa preparatória. Juntos decidem quanto à necessidade de possíveis alterações e consideram o tipo de alterações que podem ser feitas no dia seguinte de forma a melhorar o programa. As acções podem ser muito práticas ou então podem estar relacionadas com os métodos e processos de trabalho.

Os restantes participantes podem ser postos ao corrente da discussão e dos seus resultados com uma sessão de *feedback* sobre a avaliação e as consequentes alterações do programa, na manhã seguinte. Se o representante do grupo de avaliação que trabalha com a equipa preparatória for rodando, então todos os participantes terão oportunidade, até certo ponto, de estar envolvidos na preparação do programa.

Como alternativa os membros da equipa podem visitar os grupos de avaliação depois de estes responderem às questões. Assim que tiverem reunido os comentários e questões, podem considerar as possíveis alterações ao programa. Esta segunda opção é menos participativa para os formandos mas é, possivelmente, menos exigente para a equipa.



---

Evidentemente que a avaliação tem menos valor se for feita no meio das malas e das despedidas. Uma avaliação diária facilita a comunicação nos dois sentidos. Os grupos de avaliação regular, facilitados ou a trabalhar sozinhos como os grupos do exercício mencionado, são muito populares uma vez que permitem que o grupo desenvolva algum entendimento e critérios para as suas próprias avaliações. Em algumas formações, estes grupos também funcionam como grupos de auto-avaliação, seguindo o progresso a nível individual e fornecendo um espaço de reflexão e de transferência. Se for este o caso, não nos devemos esquecer de delinear bem as funções do grupo e de as manter em separado. Os grupos de avaliação não devem ser encarados apenas como mais uma tagarelice sem sentido, ou pior, exercícios de relações de consumidores. Os grupos necessitam de uma estrutura clara, e da certeza de que a avaliação que sai do grupo deve ser reconciliada com os objectivos de formação. Nas actividades mais breves, o *feedback* diário pode ser substituído por uma única avaliação a meio da actividade. O anexo 4 contém uma série de formatos de avaliação.



## 4. Formação em Acção



### 4.1 Vida do grupo e o processo de formação

#### 4.1.1 Vida de grupo em formação

De um ponto de vista educativo, o facto de as pessoas partilharem uma formação, e frequentemente o mesmo alojamento, leva-as a viver uma experiência única que apoia de muitas maneiras a sua aprendizagem.

As vantagens incluem:

- Aprenderem em grupo e partilharem experiências.
- Aprenderem umas com as outras. Na educação por pares, as pessoas partilham a sua experiência funcionando, por vezes, como modelos positivos, ao adaptar o comportamento e as atitudes dos seus pares.
- Um contexto de aprendizagem protegido numa situação artificial.
- Melhorarem a comunicação dentro de uma organização, quando se juntam numa formação pessoas da mesma organização.
- Conhecerem novas pessoas e criarem novas redes.

Este método de partilha de alojamento é muito vantajoso para o processo de formação, desde que se tenham em conta algumas linhas orientadoras. Torna-se fundamental verificar que todos os participantes estão alojados no mesmo sítio de forma a que todos participem da mesma maneira. Um problema que os formadores costumam ter em eventos internacionais na sua cidade é “desaparecer” das suas rotinas normais e evitar distrações pessoais ou profissionais. De forma a otimizar a participação é também importante controlar o tamanho do grupo e utilizar os métodos que melhor se adequam a tamanhos de grupos diferentes. A tabela que se segue aborda de uma forma muito generalizada alguns métodos possíveis. Todavia, e como teremos oportunidade de observar, nenhum grupo é estático e, desde o início da sua existência, que se vai desenvolvendo numa corrente permanente. Tal como acontece com as tipologias, as hipóteses apresentadas só poderão ser verificadas pela realidade do grupo com que está a trabalhar.

#### Tamanho do grupo e participação:

Tamanho	Comunicação dentro do grupo	Estrutura/métodos de grupo
<b>3-6 pessoas:</b>	Toda a gente fala.	Grupos sussurrantes como o método 66 (6 pessoas partilham durante 6 minutos sobre um tema em particular), grupos de trabalho.
<b>7-10 pessoas:</b>	Quase toda a gente fala. As pessoas mais tímidas não falam tanto. Um ou dois podem nem falar sequer.	Grupos de trabalho, Pequenos <i>workshops</i> temáticos.
<b>11-18 pessoas:</b>	5 ou 6 pessoas falam muito, 3 ou 4 juntam-se ocasionalmente.	<i>Workshop</i> , sessão plenária.
<b>19-30 pessoas:</b>	Possivelmente 3 ou 4 pessoas dominam.	Sessões plenárias (apresentações (resultados, filme), curtos <i>inputs</i> teóricos, avaliação) grupos de trabalho.
<b>30+ pessoas:</b>	Pouca possibilidade de participação.	(Quanto maior o grupo, menor a duração da plenária.)

(Adaptado de Rogers, 1989)





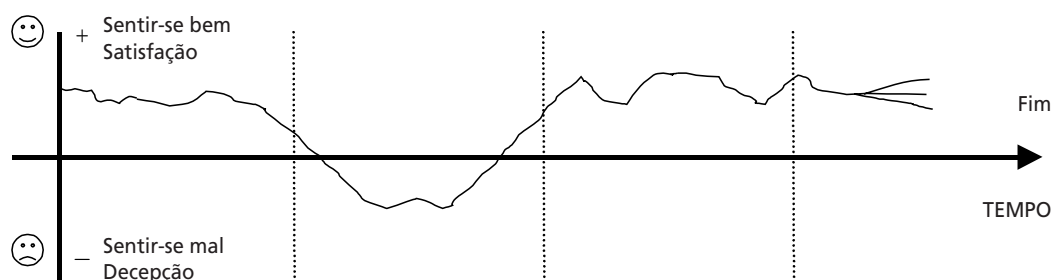
### 4.1.2 Fases de desenvolvimento do grupo

Um ponto de partida básico é o facto de todos os grupos de formação serem diferentes. Todos os grupos são constituídos por indivíduos diferentes, possivelmente de várias organizações e com um leque de diferentes passados culturais, sociais e educativos. As pessoas chegam com as suas expectativas profissionais e pessoais, com os seus valores e preconceitos, as suas agendas escondidas e a sua mala pessoal que pode trazer objectos mais ou menos importantes, mas que os mantêm ligados com o seu mundo “normal”. Todos ou qualquer destes factores podem influenciar o grupo, o processo de formação e a dinâmica e evolução da vida do grupo. Se todos os grupos são diferentes, logicamente que existem tantas dinâmicas de grupo como grupos em si.

Assim, os modelos baseados na observação de grupos argumentam que existem fases de desenvolvimento do grupo que são típicas, e que provavelmente são ultrapassadas. A Mochila Pedagógica sobre Gestão das Organizações aborda este tema relativamente ao desenvolvimento da equipa e aos detalhes observáveis de das principais fases de desenvolvimento de um grupo de formação.

#### TE-15

Típica “curva emocional” e fases de desenvolvimento do grupo numa formação



Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
<b>Chegada Quebra-gelo Orientação</b>	<b>Fermentação e clarificação</b>	<b>Aprender/Trabalhar Motivar e produtividade</b>	<b>Partida e transferência (por vezes, despedidas tristes)</b>
Os participantes estão nervosos e curiosos, chegam como indivíduos ou subgrupos, trazendo consigo níveis de “bagagem” pessoal.	Os indivíduos ou os subgrupos começam a conhecer-se, a conhecer a estrutura da formação e os formadores.  No início, lutas de poder, o papel dos indivíduos define-se, por vezes são necessárias regras de comunicação e de comportamento.	O grupo começa a trabalhar nos temas da formação, estabeleceu-se uma “cultura” de grupo, os participantes podem estar motivados e por vezes podem precisar de orientação.	Os participantes orgulham-se do processo de aprendizagem e dos resultados, também sabem que o final se aproxima e que vão deixar o grupo para voltarem a ser indivíduos o que pode trazer diversas emoções.

### 4.1.3 Interação Centrada no Tema (ICT)

Considerámos a teoria da psicóloga suíça Ruth Cohn sobre grupos e processos de aprendizagem, Interação Centrada no Tema (ICT) (1981), como parte integrante da discussão sobre estratégias de formação.

Podemos ver cada situação de aprendizagem determinada por quatro factores:

- *Eu (indivíduo)*: motivações, interesses, história pessoal e níveis de envolvimento dos participantes individuais, e também pela bagagem (agora, infâmico) que trouxeram com eles.
- *Nós (grupo)*: as relações, a dinâmica e os tipos de cooperação dentro do grupo.

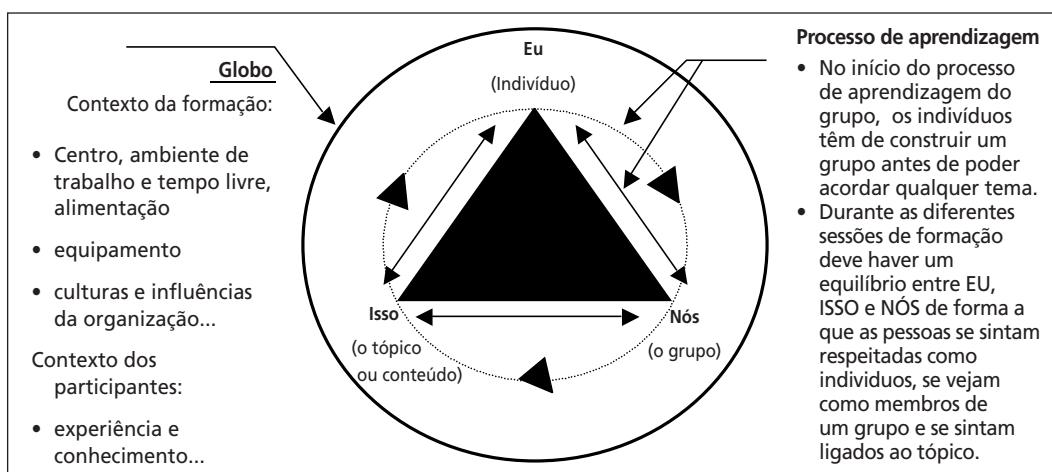


- *Isso (tópico)*: temas e conteúdos da formação.
- *Globo*: a formação e o meio organizacional (parcialmente representado pelos participantes).

Um dos principais objectivos do formador e da equipa é de criar harmonia e equilíbrio entre o indivíduo, o grupo, os tópicos abordados e o meio onde tudo isto tem lugar, enquanto reconhece que este equilíbrio é a dinâmica do grupo. Existe uma corrente contínua e uma contra-corrente das necessidades do indivíduo para as necessidades do grupo para o tópico para o indivíduo e por aí adiante.

## TE-16 Interação Centrada no Tema

A interdependência dos participantes individuais, do grupo de formação, dos temas de formação e do ambiente de formação



(Adaptado de Cohn, 1981)

Os distúrbios resultam essencialmente de disfunções dentro destas relações; senão vejamos, se um participante não se sente integrado no grupo ou não está interessado no tema em estudo, isso será óbvio para a vida do grupo. Abordando estas relações como a dinâmica significa que entendeu que as prioridades podem diferir entre cada fase do crescimento. Um exemplo óbvio é a necessidade de dar espaço e tempo para a formação de um grupo antes de introduzir os temas da formação. “Equilíbrio” é uma noção que ganha novo significado relativamente a cada novo grupo de indivíduos. Os formadores precisam de manter o equilíbrio e conseguem-no ao dar importância aos aspectos negligenciados do grupo e do processo de aprendizagem, enquanto se apercebem de que não podem ou não devem lidar com tudo o que foi importado para a formação.

No que concerne a este ponto, Cohn fornece uma série de postulados e regras que têm como objectivo melhorar a interação e comunicação do grupo. Estas regras focam essencialmente a responsabilidade pessoal nas inter-relações com, e contribuições para, o grupo.

### Postulados

1. Seja o/a seu/sua próprio/a presidente. Você é responsável por si próprio/a e pelas suas acções no grupo. Tenha em conta as suas expectativas e o que pode sugerir. Clarifique as suas motivações e não espere que os outros o façam por si. Tenha em conta os seus sentimentos, pensamentos e acções.
2. As perturbações têm prioridade. Se não conseguir acompanhar o processo de aprendizagem ou porque é demasiado difícil para si, ou porque está cansado, entediado ou chateado, faça com que os outros se apercebam disso. Note bem que isso não significa que a equipa de formadores possa lidar com qualquer coisa a qualquer altura, e não significa também que o devam fazer. Também eles devem ter as suas prioridades, devem fazer a gestão do tempo e estabelecer limites. Note também a possibilidade de uma



dimensão cultural e individual deste postulado: se os participantes ou os formadores valorizam acima de tudo a harmonia ou não querem perder autoridade, esta situação pode dificultar a sua expressão.

#### *Regras de comunicação*

3. Fale sobre si próprio; diga Eu em vez de Nós.
4. As suas questões devem incluir o porquê das suas dúvidas; ajuda a evitar que uma entrevista substitua o diálogo de grupo.
5. As conversas laterais têm prioridade. Distúrbios não são apenas distrações, não aconteceriam se não fossem importantes.
6. Apenas uma pessoa deve estar a falar!
7. Mantenha-se em contacto com os seus pensamentos e sentimentos, e selecione aqueles que são importantes e comprovatórios: a reflexão permite-lhe encontrar o seu caminho entre a abertura indiferenciada e a acomodação por medo.
8. Esteja atento aos seus sinais corporais (linguagem corporal) e aos dos outros participantes.
9. Fale das suas reacções pessoais e tenha cuidado com as interpretações.

*(Adaptado de Cohn, 1981)*

### **Regras?**

A secção passada sugere regras de comunicação. Para alguns formadores faz todo o sentido, mas para outros é um voltar à ideia de introdução de uma série de regras para a educação participativa. As regras deste tipo raramente são tentativas de implementação de novas leis. No entanto, são regras que estabelecem guias de orientação para uma vida comum e de conduta dentro de um processo de aprendizagem partilhado. Tal como para as questões sobre ética e dinâmica de grupo, também aqui não encontrarão respostas estudadas. O exercício que se segue sugere um método de facilitação que permite que um grupo defina as suas próprias regras, no caso relativas à comunicação. Um exercício deste tipo no início de um curso de formação aborda também as expectativas relativamente ao processo de grupo e às contribuições individuais. Um processo mútuo que permite que as pessoas se identifiquem com as regras e que reflectam sobre os princípios-chave da capacitação através da responsabilidade partilhada.

### **Exercício: Análise da comunicação**

1. Em pequenos grupos de trabalho, os participantes reúnem dez acções/comportamentos que para eles contribuem para uma análise da comunicação e visualizam-nos numa folha.
2. Destas hipóteses, escolhem as "melhores" 3 por ordem. A melhor deve ser representada por uma estátua (escultura corporal) para apresentação na plenária, embora não deva ter nome. (20-30 minutos).
3. Todos os grupos apresentam os seus resultados e a escultura humana. Os restantes participantes devem interpretá-la.
4. Da série de comportamentos destrutivos, os participantes e os formadores podem elaborar um conjunto de regras de comunicação do grupo e discutir a obrigação a nível individual.
5. Outros assuntos passíveis de discussão:
  - Respeito mútuo;
  - Fumar ou não fumar;
  - Álcool e hora de encerramento do bar;
  - Níveis de ruído à noite;
  - Ausências na formação.



---

#### 4.1.4 Gerir o processo de formação

É fundamental manter uma ligação com o grupo, com o processo de aprendizagem e com a experiência pessoal, embora por vezes seja difícil afastarmo-nos de certas situações. Com os pontos que se seguem pretendemos dar uma ajuda ao controle dos vários processos durante uma formação.

##### *Observações gerais*

- O que é que se está a desenvolver no grupo? Quais desses processos devo apoiar, abrandar ou até mesmo afastar?
- O quê ou quem é que me parece precisar de mais cuidados durante a próxima sessão?
- Relativamente aos objectivos do curso e à equipa de planeamento, quais as alterações necessárias ao tópico e à metodologia?

##### *Na sessão*

- Qual o sentimento mais intenso depois da sessão? Como é que se desenvolveu? O que é que pode significar?
- Qual o pensamento que mais me ocupa depois da sessão? Qual é a sua relação com o tema e com o processo? Inclui um novo tema?

##### *Nas discussões*

- Quais as interacções mais especiais? Quais os pensamentos e problemas que apareceram e desapareceram sem serem completamente desenvolvidos? Qual a relação sugerida para o próximo tema ou introdução de ligação?

##### *Com os participantes*

- Quem atraiu especialmente a minha atenção? Que conclusões devo tirar? Quais as diferentes relações que tenho com os participantes e até que ponto são visíveis para mim? Quais as mensagens, abertas ou ocultas, que recebi e como é que as devo interpretar?

##### *Com o programa*

Pode acontecer um desvio entre a lógica e a corrente do programa e as reais necessidades dos participantes no contexto. Se não houver hipótese de alterar o tópico seguinte, do que é que o grupo precisa?

- Um elemento calmo ou de meditação;
- Movimento/acção;
- Concentrar nos métodos experimentais;
- Interagir ou contactar através de um jogo ou de um exercício;
- Tempo para rever o trabalho feito, e não a introdução de um novo tema;
- Actividades que relacionem a teoria com a prática;
- Mudar para um novo elemento do mesmo tema, ou até um novo tema.

##### *Concentração aprofundada no grupo (para as reuniões da equipa)*

- Em que fase de desenvolvimento do grupo nos encontramos?
- Quais os participantes que serão mais “fáceis”?
- Quem é que parece estar a ter dificuldades no momento?
- Quem é que teve mais facilidade em estabelecer contacto comigo? E dificuldade?
- Quais os participantes “invisíveis”?
- Quais os papéis que já foram subscritos e distribuídos? Até que ponto é que as pessoas se sentem confortáveis nos papéis definidos?
- Que preconceitos já formei?
- Até que ponto é que as minhas/nossas hipóteses sobre os problemas do grupo correspondem à realidade?



### ***O exercício que se segue pode ser muito útil para obter um sociograma pessoal instantâneo da sua relação com o seu grupo:***

Escreva o seu nome no centro de uma folha de papel e os nomes dos participantes à volta do seu. Desenhe uma linha desde o seu nome para o nome de todos os participantes com quem teve contacto. Use distâncias diferentes de forma a expressar o nível de contacto que teve com as diferentes pessoas. Use os símbolos + ou – para expressar o tipo de relação.

#### **Questões para *debriefing***

1. Quais os nomes de que se esqueceu no início? Porquê?
2. Quais é que escreveu primeiro, os que estavam mais perto ou mais longe do seu nome?
3. O que vai fazer com o seu gráfico? Vai mostrar as suas descobertas/suposições ao grupo e à sua equipa? Como?
4. Se completou o sociograma em contextos diferentes, há algum padrão?
5. O que é que pode aprender do seu comportamento e interações? Como é que pode mudar?

#### **4.1.5 Dinâmica de grupo e linguagem falada**

Trabalhar num meio de formação intercultural significa frequentemente que muitos dos participantes têm de comunicar numa língua estrangeira. De forma crescente, o Inglês tem sido o meio partilhado por todos – a língua franca. Evidentemente que os falantes nativos e os falantes fluentes, como segunda língua, ganham um certo poder dentro do grupo.

Eles são, sem dúvida, mais visíveis e mais envolvidos do que os restantes participantes uma vez que conseguem expressar-se de variadíssimas formas. Este poder verbal permite-lhes ocupar posições dentro do grupo que os outros nem sonham ocupar. Por vezes também existe um elemento com poder e com posição, pois traduz ou fala para os participantes que não falam a língua de trabalho (ainda acontece, mesmo que os convites exijam competência na língua de trabalho). No entanto, esta é a realidade do trabalho internacional, e a tarefa dos formadores é de integrar as considerações linguísticas no seu plano metodológico. A tabela que se segue delinea algumas estratégias empregues, e algumas questões que deve ter em conta.



Estratégia de comunicação	Vantagens	Desvantagens e perigos
<b>Uma língua comum</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Processo de formação é mais rápido (tempo real)</li><li>• Possibilidade de maior espontaneidade</li><li>• Os participantes (e os formadores) experimentam a formação de uma forma holística</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os falantes não nativos estão normalmente em desvantagem</li><li>• Tenha em conta a complacência e uma língua comum – as mesmas palavras podem, por vezes, ter um significado ou ressonância diferentes em diferentes culturas ou comunidades linguísticas (veja também o ponto 1.2.3)</li></ul>
<b>Interpretação simultânea</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Permite que as pessoas que não falam a língua participem, desde que não sejam bloqueadas pelo facto de terem de carregar num botão para falar</li><li>• Comunicar sobre temas técnicos ou mais intelectuais é mais fácil</li><li>• Os procedimentos são recebidos mais ou menos simultaneamente</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Normalmente é muito dispendioso</li><li>• Pode criar um ambiente formal</li><li>• A instalação do auricular e microfone (mesmo que móveis) limita as actividades de formação</li><li>• A interpretação não é uma ciência exacta – as discrepâncias podem criar mal-entendidos e possíveis conflitos</li><li>• Espontaneidade está limitada pela tecnologia e pelo processo de interpretação</li><li>• Cria a ilusão de comunicação sem esforço</li></ul>
<b>Interpretação consecutiva (1 ou 2 línguas)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Possibilidade de mais pessoas estarem envolvidas na formação</li><li>• As pessoas tornam-se visíveis na sua própria língua e nas suas expressões não verbais (mesmo que até isso requeira interpretação!)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Duplicação ou triplicação do tempo de formação</li><li>• Ambiguidades semelhantes da tradução, linguagem e cultura</li><li>• Processo longo e trabalhoso – pode esgotar a energia do grupo</li><li>• Limita a escolha metodológica</li><li>• Menos espontâneo para todos</li><li>• Todas as apresentações verbais em duas ou mais línguas</li></ul>
<b>Misto de interpretação consecutiva e simultânea e grupos de língua comum</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Combina os aspectos positivos das três abordagens</li><li>• Permite uma melhor mistura metodológica</li><li>• Permite o trabalho em pequenos grupos, o que nem sempre é possível num cenário de interpretação simultânea ou consecutiva</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Precisa de ser cuidadosamente planeada com os intérpretes, que normalmente são contratados apenas para interpretação simultânea</li><li>• Pode ser muito injusto para alguns participantes interpretarem, desviando-os do seu próprio processo de aprendizagem. Isto precisa de ser gerido com muito cuidado</li></ul>



## 4.2 Lidar com conflitos

O escritor italiano Umberto Eco disse uma vez que as crises em si não são um problema; o que conta é a maneira como reagimos. De alguma forma, esta afirmação também se aplica a conflitos, e particularmente numa situação de formação. Pessoas com diferentes passados e experiências juntam-se para partilhar um período de aprendizagem empenhado e frequentemente intenso. Seria, sem dúvida, notável se esta dinâmica não produzisse conflitos por um motivo ou outro. De facto, a educação por pares espicaça a criatividade e a invenção, o que resulta da diferença, da oposição e de conflitos. Contudo, e como formadores, como é que distinguimos entre os conflitos normais dos destrutivos? Quando e como é que devemos intervir? Qual o papel que devemos representar? O objectivo desta curta secção é sugerir formas de analisar situações de conflito e decidir como as abordar.

Começamos com uma questão fundamental: Quando é que um conflito é um conflito? Definir situações humanas é sempre complicado, e é especialmente difícil nesta situação. Basicamente, um conflito envolve partes opostas, e diferentes combinações de necessidades, objectivos, estratégias, motivações e interesses. Para o formador perceber quando é que um conflito deixou de ser normal, alterando talvez até um processo energético para um destrutivo, é talvez mais útil do que uma definição. Tal como a sua potencial solução, a definição de um conflito é dada pelos que nele participam. No entanto, o formador pode também ter de decidir se uma situação deve ou não ser declarada como conflito, e abordada como tal pela equipa e pelas partes envolvidas. Isto exige uma análise cuidadosa, que começa por ver que tipo de conflito é que está a desabrochar e as motivações para o envolvimento.

### 4.2.1 Tipos de conflito

Enquanto que um conflito envolve duas ou mais partes opostas, o seu nível de envolvimento pode variar, e normalmente estão intimamente ligados com as razões do conflito. Em *Community Conflict Skills*, Mari Fitzduff identifica possíveis tipos de conflito, que listamos de seguida. Numa grande variedade de formações internacionais com temas políticos e sociais, estes diferentes tipos de conflitos podem apresentar-se simultaneamente, e podem surgir diferentes manifestações dependendo se a situação se intensifica ou se altera.

- *Intra-pessoal*: durante processos muito intensos, podemos muitas vezes encontrar conflitos internos sobre os nossos próprios comportamentos, valores ou ideias. Por sua vez, isto pode informar-nos sobre o nosso envolvimento em desacordos externos.
- *Inter-pessoal*: conflitos entre personalidades. Apesar de toda a energia dispendida na construção do grupo, não existe nenhuma regra ou garantia que todos os participantes gostem uns dos outros; o que é perfeitamente normal. Contudo, por vezes, uma animosidade individual pode ter um efeito negativo no grupo.
- *Inter-papéis*: numa formação, as pessoas representam papéis informais e formais em relação uns aos outros. A nomeação ou adopção destes papéis pode ser uma fonte de atrito.
- *Inter-grupo/organizações*: conflitos que ocorrem entre grupos ou entre indivíduos que são representantes desses grupos, por exemplo, entre membros de organizações de jovens politicamente opostas.
- *Inter-comunidade*: mais uma vez, grupos ou representantes desses grupos que podem ser definidos como comunidades, sendo étnicas, religiosas, políticas, e por aí adiante.
- *Inter-nacional*: Conflitos entre nações que, tal como nas situações inter-comunidade, podem motivar os cidadãos dessas nações presentes na formação a iniciar um conflito.

### 4.2.2 Porque é que os conflitos acontecem?

É evidente que não existem dois conflitos iguais. No entanto, podemos tentar agrupá-los por tipos de motivação que possivelmente estão presentes. De uma maneira básica, podemos argumentar que os conflitos nascem das necessidades e desejos das pessoas, que podem, com alguma frequência, ser incompatíveis e por isso entram em conflito. As necessidades podem ir desde questões de sobrevivência ou subsistência, a questões de segurança e conforto, a questões de identidade e de auto-valorização. A menos que a comida seja realmente má, podemos, quase com certeza, assumir que este tipo de necessidades primárias não levará a um conflito numa formação. Numa dinâmica de grupo intercultural, podemos, também com alguma certeza, afirmar que pode surgir qualquer uma das necessidades sócio-psicológicas. Intimamente relacionadas com este tipo de necessidades estão os valores, as linhas de orientação pelas quais as pessoas vivem as suas vidas e interagem socialmente com os outros. Uma formação oferece imensas situações





---

onde certos valores podem entrar em choque, o que sugere que o papel-chave do formador é de facilitar um fórum seguro para as potencialmente valiosas trocas que daí podem advir. No entanto, o que é que acontece quando os valores estão tão profundamente enraizados que a troca e o compromisso parecem impossíveis, e ambas as partes insistem que os seus valores é que devem predominar? Para complicar ainda mais, as necessidades e os valores nem sempre estão visíveis ou são declarados. Se encarmos o trabalho com jovens como um icebergue, podemos dizer que as necessidades e os valores estão abaixo da linha de água, enquanto que as posições são o que se vê enquanto o conflito se desenrola. Ou seja, a posição é a forma como as pessoas escolheram defender ou tentam obter as suas necessidades. A posição pode ser motivada pelas necessidades, mesmo pelas necessidades escondidas, mas só poderá ser expressa relativamente ao foco do conflito e do tema que está a ser abordado pelo grupo. [Para uma discussão mais aprofundada quanto ao conceito de necessidades, veja a Mochila Pedagógica sobre Gestão das Organizações]. Não nos surpreende que as partes de um conflito raramente declarem directamente quais as suas necessidades e interesses. A dinâmica de um conflito exige a adopção de posições; estas devem ser defendidas. As necessidades, especialmente as emocionais ou pessoais, podem ser interpretadas como uma manifestação de fraqueza numa situação de ataque, ou escondê-las pode ser, de facto, uma questão estratégica. Por vezes, as necessidades não são facilmente articuladas – as pessoas podem não estar bem certas em relação às suas necessidades, e podem estar tão concentradas no fortalecimento da sua posição que as necessidades envolvidas se tornam cada vez mais escondidas. Consideremos o círculo como ilustração. Este recurso é baseado na premissa mantida pelas teorias de transformação de conflitos que diz que os grupos ou indivíduos devem ser persuadidos a mover de uma troca de posições ou soluções possíveis para uma análise das suas próprias necessidades. As soluções não normalmente redigidas como se fossem necessidades: “Eu quero que ele pare de me interromper nos *workshops*”. A necessidade deve ser respeitada, e podem existir algumas soluções possíveis que vão ao encontro dessa necessidade. Ao abordar as razões subjacentes, deu-se início ao processo de transformação do conflito.



## TE-17

### Mapping

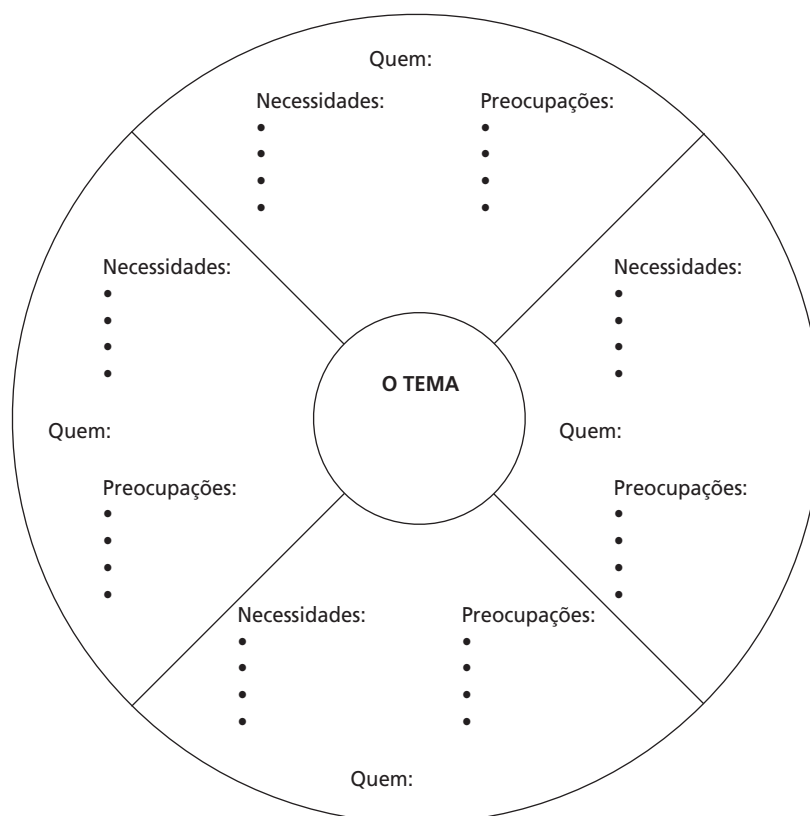
No círculo central, defina sucintamente o tema, a área problemática ou conflito, de uma forma neutra com que todos os participantes concordem, e que obrigue a uma resposta de "sim/não". Por exemplo: "Preenchimento" em vez de "deve o Sal preencher?"

Escreva o nome de cada pessoa ou grupo importante, nos diferentes sectores do círculo.

Anote as necessidades de cada pessoa ou grupo. O que é que os motiva?

Anote também as preocupações, medos ou ansiedades de cada pessoa ou grupo.

Esteja preparado para alterar o tema principal à medida que a sua compreensão evolui através da discussão ou para desenhar um novo mapa com temas que se encontrem relacionados.



*"Mapear conflitos" desenvolvido pela Rede de Resolução de Conflitos, Austrália.*

*No diagrama, o termo preocupações é utilizado com o sentido de posições relativamente à discussão.*

### Sugestões para Formação:

Utilize o diagrama-mapa para uma reflexão pessoal sobre um conflito em que se tenha visto envolvido durante uma formação, quiçá um que não tenha tido uma resolução satisfatória. Preste uma atenção especial até que ponto presume que conhece as necessidades dos outros. Depois de analisar o conflito de acordo com esta maneira, teria tentado soluções diferentes? Porquê?

### 4.2.3 Intensificação de conflitos

Cada conflito tem uma história que se desenvolveu algures. O gráfico evidencia que o ponto de crise pode não emergir imediatamente, embora isso não possa ser considerado como regra. Contudo, integrado na dinâmica de um seminário é muito possível que os incidentes altamente carregados actuem como libertadores de tensões que já se vinham juntando, por variadíssimas causas, há algum tempo. Quanto mais tempo estes factores passarem despercebidos, mais difícil será a sua resolução. De igual forma, caso não



se tente ultrapassar o conflito, corremos o risco de as posições se tornarem cada vez mais afastadas, os estereótipos opostos se oporem cada vez mais, e a comunicação ficar cada vez mais difícil. Isto é ainda mais complicado pela ambiguidade da comunicação num ambiente multicultural, onde não só o grupo como também os indivíduos ainda estão a negociar as formas e os valores da comunicação.

## TE-18



### 4.2.4 Formas de resolução de conflitos

A área de estudos sobre conflitos está carregada de terminologia: um conflito é resolvido ou transformado? O que é significa gerir ou intervir? Existe uma série de modelos teóricos de abordagem a conflitos, que devem ser seleccionados considerando o tipo de análise que fizemos no ponto anterior. Resta-nos apenas espaço para delinear algumas possibilidades que estão abertas ao formador, e para sugerir alguns recursos para estudos futuros.

#### Negociação

Um ponto fundamental que devemos ter sempre em conta é que um conflito só pode ser resolvido pelas pessoas envolvidas. A arbitragem (uma solução imposta por uma terceira parte acordada) raramente é totalmente satisfatória, e não combina com a filosofia dos pares da educação juvenil. Por outro lado, a negociação permite que todas as partes definam a situação onde se encontram e construam soluções baseadas numa



análise aberta das necessidades envolvidas. No entanto, a negociação está também aberta à manipulação, dependendo sobretudo das estratégias empregues pelas pessoas envolvidas. Já a *realização de concessões*, por exemplo, enquanto necessária, permite que se chegue a acordo sem contudo abordar as necessidades subjacentes de uma forma sustentável. Dada a natureza bipolar da negociação, pode também conduzir a um afastamento de posições básicas, se se permitir o desenvolvimento de um processo de *disputa*. Existe um grupo de trabalho influente que argumenta a favor da *abordagem ganhar/ganhar*, uma filosofia prática de solucionar o problema em conjunto que tenta ajudar ambas as partes a atingir os seus objectivos. Nesta estratégia é fundamental a combinação de mudar de posições para necessidades, *escutar activamente*, e delinear criativamente opções de soluções. Esta alteração de posições para necessidades envolve também uma concentração fundamental no conflito, em vez de opor os actores, que é, aliás, o problema. No entanto, um dos factores cruciais e imprevisíveis num conflito é a *emoção*, e é extremamente difícil para um formador envolvido num conflito, com o membro da equipa ou com um participante, implementar uma estratégia de negociação cuidadosa enquanto gere as emoções e lida com a raiva e a insegurança que o rodeiam. Por isso é que por vezes a negociação é acompanhada ou substituída pela:

### *Mediação*

A mediação envolve a utilização de uma terceira parte que ajuda no estabelecimento de acordos e facilita o processo de resolução de conflito. Uma metáfora que encaixa na perfeição é a do trabalho da parteira, que facilita o nascimento de algo que o mediador não criou. Ela não é o serviço de bombeiros, que chega para solucionar o problema. Em vez disso, a mediação envolve a capacitação da tomada de decisões, e é um processo hábil que exige experiência e reflexão. De acordo com a Rede de Mediação para a Irlanda do Norte, as funções-chave da mediação são:

- Facilitar a comunicação
- Melhorar a compreensão
- Apoiar pensamentos criativos
- Explorar acomodações

Dada a frequente natureza íntima de uma formação, um dos desafios da mediação é comunicar neutralidade e justiça. Pode ser preciso que os formadores desempenhem o que Pruitt e Carnevale denominaram de mediação emergente, ou seja, mediação onde o mediador tem uma relação contínua com ambas as partes do conflito, e está envolvido no contexto da disputa (1997:167). Portanto, o mediador também tem uma história relacionada com o conflito, e não está a funcionar num sistema formal de mediação. As partes devem acordar as regras e princípios sobre os quais decorrerá o processo e o formador terá de os aplicar de forma consistente, como mediador do conflito. Esta questão de histórias interligadas tem uma importância acrescida em relação à noção de biases. Evidentemente que a mediação por *biase* é tão útil, ou talvez menos, do que tomar partidos abertamente numa disputa. De igual forma, objectividade é ficção neste tipo de contexto onde o formador pode ter o seu ponto de vista e as suas opiniões relativamente ao assunto em negociação. Algumas regras podem facilitar um processo imparcial, mas pode-se argumentar que, ao facilitar este processo, o mediador precisa de ser transparente relativamente à questão. Isto permite que os participantes no conflito construam uma imagem mais completa do processo e minimiza a hipótese de desconfiança.

### **4.2.5 Usar a ICT na análise de conflitos**

O modelo ICT, esboçado no ponto 4.1.3, pode ser utilizado para identificar as razões de uma série de conflitos que podem surgir numa situação de formação. Como o modelo defende o equilíbrio entre as necessidades dos indivíduos, o grupo e o tópico, reconhecer os desequilíbrios pode indicar as raízes de alguns problemas. Por exemplo, o chamado participante “difícil”, perturbador para o processo de formação, pode não se sentir integrado no grupo, ou é membro de um subgrupo (cultural) que não está integrado. Pode sentir que não teve tempo suficiente para se apresentar ou para ganhar confiança em relação ao grupo. Os distúrbios podem também ser um sinal de que o participante não gosta do tema, dos métodos utilizados ou apenas que o processo está a ser demasiado rápido. De qualquer forma, está implícita uma estratégia de transformação ao nível do desequilíbrio existente. De igual forma, a ênfase dada por este modelo ao processo permite concentrarmo-nos nas relações de poder entre os grupos, e não apenas nos temas que são agentes catalíticos e o combustível para um possível conflito. O quadro



que se segue descreve possíveis conflitos e os factores ICT relevantes. Os dados são baseados em observações, e servem apenas como ilustração.

### TE-19

*Conflitos como resultado do desequilíbrio das relações de formação*

	Individual	Grupo	Tópico
Individual		<ul style="list-style-type: none"><li>• Indivíduo ou subgrupo cultural não está integrado</li></ul>	
Grupo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conflito entre indivíduos no grupo</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• O grupo não gosta/valoriza o tópico ou os métodos empregues</li></ul>
Tópico	<ul style="list-style-type: none"><li>• O tema não está acabado</li><li>• O indivíduo não gosta do tema</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O trabalho de grupo está sub-desenvolvido</li><li>• As sessões são demasiado longas</li></ul>	
Globo	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Bagagem” pessoal</li><li>• Experiências pessoais negativas</li><li>• Tabus ou valores internos da organização</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Métodos inapropriados</li><li>• Diferentes entendimentos organizacionais ou culturais</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Preparação pobre da organização remetente sobre o tópico</li><li>• Diferentes expectativas</li><li>• Ambiente de formação afecta o trabalho</li></ul>

#### 4.2.6 Desenvolver prática pessoal

De acordo com a filosofia geral desta Mochila Pedagógica, vale a pena lembrar que a prática de transformação de conflitos não é feita por encomenda. Mesmo as estratégias de intervenção bem pensadas e elaboradas devem ser cuidadosamente analisadas e adaptadas em relação à situação. Um grande coração e acções bem intencionadas não são suficientes; os conflitos podem rapidamente destabilizar o processo de grupo, e abordá-los exige os mesmos níveis de preparação que qualquer outro factor numa formação. Inerente a esta preparação é a reflexão e a confiança do formador relativamente à sua intervenção. O formador como mediador precisa de ver a forma como entra, o que se espera dele, o que acha que pode fazer, e como é que se pode afastar, caso a situação estiver para além das suas capacidades. Um conflito emergente deve ser encarado de forma séria, mesmo que não seja avaliado no exterior como um conflito. É também importante lembrar que nem todos os conflitos têm solução e que, por vezes, o nosso único objectivo é de limitar os estragos. Os recursos descritos no anexo 5 são pontos de partida interessantes para começar a construir um entendimento da dinâmica de conflito, e para considerar estratégias para lidar com conflitos que se adequem às suas competências e habilitações como formador.

## 4.3 Os papéis, o grupo, a equipa e as suas responsabilidades

### 4.3.1 Possíveis papéis

A bibliografia clássica sobre construção de equipas e de dinâmica de grupos apresenta frequentemente vários tipos de papéis num grupo: o palhaço, o agressivo, o falador, o sabichão, etc. Embora possam ser úteis, este tipo de abordagem cai no risco de estereotipar as pessoas ao rotular comportamentos complexos. Isto é agravado num contexto de trabalho intercultural, onde devemos ter consciência dos critérios que



usamos para interpretar comportamentos que, por vezes, mal conhecemos. As abordagens que se concentram nos diferentes papéis de que um grupo necessita de representar de forma a atingir os seus objectivos são um pouco mais úteis. Estes papéis incluem não só os papéis de tarefas – que ajudam a atingir os objectivos do grupo como também os papéis de manutenção – aqueles que ajudam no processo de desempenho dessas mesmas tarefas (veja também a Mochila Pedagógica sobre *Gestão das Organizações*, sobre pessoas a ter nas equipas). A tabela que se segue apresenta uma categorização que pode ajudar a ganhar consciência dos grupos de formação, diferenciados por tarefa, processo e papéis bloqueadores.

Tarefa	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Introdutor</b> – introduz novas ideias ou abordagens</li><li>• <b>O que dá opiniões</b> – faz observações pertinentes</li><li>• <b>Elaborador</b> – desenvolve as sugestões dos outros</li><li>• <b>Clarificador</b> – dá exemplos relevantes, reformula e explica o problema e investiga significados e entendimentos</li></ul>
Processo	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>O que alivia a tensão</b> – usa o humor e sugere intervalos</li><li>• <b>O que se compromete</b> – está disposto a abdicar do seu ponto de vista</li><li>• <b>Mediador</b> – media, reconcilia</li><li>• <b>Encorajador</b> – elogia e apoia</li><li>• <b>Guardião</b> – mantém os canais de comunicação abertos, encoraja os outros e pode actuar como filtro (de uma forma positiva ou negativa)</li></ul>
Papéis bloqueadores	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Agressor</b> – diminui o status dos outros ou discorda agressivamente</li><li>• <b>Negativo</b> – critica ou ataca os outros</li><li>• <b>Bloqueador</b> – mantém as suas posições, fala de experiências sem conexão ou volta a assuntos já encerrados</li><li>• <b>Retirado</b> – não participa (pode ter conversas privadas ou tira notas)</li><li>• <b>O que procura reconhecimento</b> – vangloria-se ou fala de mais</li><li>• <b>Salteador de tópicos</b> – muda de assunto</li><li>• <b>Joker</b> – dispersa a energia a contar piadas</li><li>• <b>Advogado do diabo</b> – apresenta o outro lado da questão (este papel também pode ser positivo)</li></ul>

O detentor dos direitos de autor não foi encontrado, pelo que publicamos este quadro na esperança de que o mesmo reclame a propriedade. Agradece-se qualquer informação que nos permita chegar ao seu contacto.

O aparecimento de papéis bloqueadores é frequentemente um sintoma de desequilíbrio entre os elementos fundamentais da formação. Numa abordagem sistemática, como o modelo ICT que considerámos, os comportamentos deste tipo são um sinal de que existem problemas no processo de grupo, e não são apenas casos isolados de idiosincrasias individuais. Na revista *Coyote 3* encontra um artigo muito interessante sobre papéis bloqueadores e formas de lidar com eles.

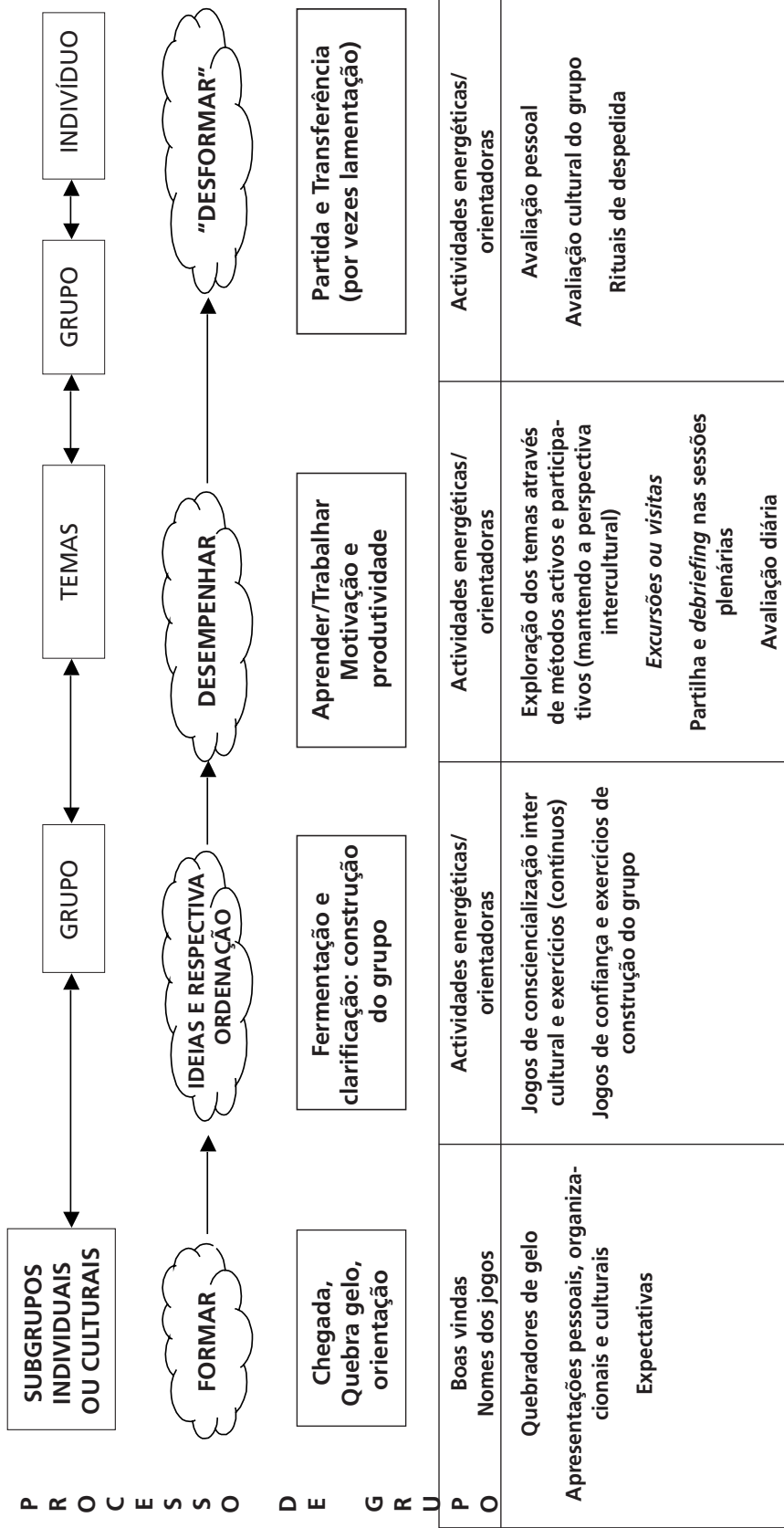
### 4.3.2 Dinâmica de grupo e planeamento do programa

Para o formador é tranquilizador ter um programa bem planeado com temas e métodos interessantes na manga – afinal, a estrutura da formação está bem segura. Todavia e enquanto estiver a passar os conteúdos para o papel, deve-o fazer tendo em conta algumas regras gerais sobre dinâmica de grupo, e considerando a estratégia metodológica relativamente aos diferentes passos de desenvolvimento do grupo. A figura TE-20 evidencia a integração de alguns elementos metodológicos básicos correspondentes à fase de desenvolvimento do grupo e do processo de aprendizagem. Embora já tenhamos abordado os métodos e a metodologia na secção 3 deste livro, vale a pena reiterar que um método é apenas uma ferramenta utilizada para espoletar uma oportunidade para aprender, para alcançar um determinado objectivo de formação, criando um ambiente onde os participantes individuais e os grupos se sentem livres para experimentar, reflectir, aprender e mudar.



**TE-20**

Processo de aprendizagem do grupo, desenvolvimento do grupo e escolha de métodos de selecção



Actividades nocturnas: trabalho, jogos, festas/discotecas, noites culturais, tempo livre, etc.

(Esquema de Georges Wagner 2000: Material de formação não publicado)





## Rituais de despedidas

No plano metodológico deve considerar não apenas a formação mas também a “desformação” do grupo. Esta afirmação é ainda mais relevante no caso de experiências formativas muito intensas ou pessoais. Consideramos que os rituais descritos de seguida são muito úteis na transformação grupo – indivíduo, indivíduos que têm de dizer adeus e que possivelmente estão muito emocionados no final do curso.

### *Tu vais conseguir!*

Disponha o grupo em círculo, estando todos os participantes abraçados aos seus vizinhos. Cada participante que queira expressar um desejo ou apenas falar sobre uma meta pessoal para o seu futuro (mesmo que nada tenha a ver com a formação), fala, sendo apoiado por um grito colectivo: “Tu vais conseguir!” Continua até que mais ninguém tenha nada a dizer.

### *Ganhaste-o porque...*

Em eventos onde os participantes recebam um certificado no final da formação, é simpático se todos formarem um círculo, no momento da distribuição. Um dos formadores começa por escolher um certificado aleatoriamente, e quando o estiver a entregar ao participante, faz um pequeno discurso sobre porque é que aquela pessoa o mereceu, com que é que contribuiu e por aí adiante. Esta pessoa selecciona depois um novo certificado e continua com a corrente.

### **Sugestões para reflexão**

Relativamente à figura TE-20

1. Até onde seguiu o procedimento de grupo no seu planeamento do programa mais recente?
2. Acha útil uma visita ou excursão no meio da formação?
3. Deixou tempo suficiente para os interesses especiais dos participantes?
4. Deu importância ao processo de desformação do grupo?

## **4.3.3 Responsabilidades durante um curso de formação**

### **Responsabilidades da equipa de formadores**

Os formadores são responsáveis perante uma série de actores envolvidos no processo completo de preparação e de formação:

- As organizações envolvidas no processo de preparação e que enviaram os seus membros.
- Os financiadores.
- Pelo ambiente de formação – o alojamento, o estado de conservação das instalações e dos materiais.
- Pelos participantes menores: convém ter o seguro apropriado e estar informado sobre as leis de menores do país hospedeiro, relativamente às responsabilidades durante eventos com jovens.
- Pelos participantes (dentro de alguns limites), pela sua saúde “mental” e física.
- Pela formação: o tema desta Mochila Pedagógica: elementos de conteúdo, facilitação do processo e por vários aspectos organizacionais.
- Por eles próprios e pelos colegas formadores.



## Responsabilidades perante os participantes

- É importante desmistificar o seu papel como formador. A menos que o grupo perceba o seu papel, eles podem encará-lo como uma figura de autoridade e podem não perceber que eles devem ser responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem. Lembre-lhes a necessidade de terem responsabilidade sobre a aprendizagem.
- Lembre-se que não pode esperar conseguir satisfazer as suas próprias necessidades enquanto facilitador. Não se sinta tentado a usar o poder que lhe é delegado pelos participantes para satisfazer as suas necessidades, tais como chamar a atenção ou exigir respeito, ou até criar amizades.
- Ser um facilitador não significa que tenha qualificações para ser um psicoterapeuta, seja a nível individual ou de grupo. Tenha atenção aos pedidos de ajuda, directos ou indirectos, dos participantes.
- É essencial que o grupo perceba quais são as suas intenções: quais os seus objectivos, como espera conseguir satisfazer as necessidades do grupo, o que pode e não pode dar-lhes, e como é que o vai conseguir. O grupo está no direito de o considerar responsável por tudo o que fizer com eles.

(Adaptado de Auvine et al., 1979)

## Participação e responsabilidades dos participantes

Como já vimos, um dos objectivos da formação com jovens é facilitar a capacitação dos participantes. Para além de todos os recursos que os formadores possam usar, a capacitação pode ser apoiada se incluirmos, desde o início, os jovens no processo de formação.

Isto significa que, do início da formação, o poder deve ser partilhado relativamente ao conteúdo, apesar de este equilíbrio poder balançar durante a formação. Se a equipa de entregar e se comprometer a trabalhar desta forma, o poder e as questões dele derivadas devem ser visíveis e discutidas nas primeiras fases. Também as formas de tomadas de decisão devem ser consideradas. O poder não é uma palavra suja; resulta de uma série de posições culturais, estruturais e organizacionais envolvidas numa formação. O poder é neutro, pode ser usado ou abusado. Quanto mais formadores e participantes desmascarem o poder e o discutirem abertamente, mais facilmente o conseguirão canalizar para uma melhor capacitação do grupo. Claro que partilhar o controlo do processo de formação significa a partilha das responsabilidades. A natureza e o âmbito destas responsabilidades precisam de ser cuidadosamente trabalhadas.

Existem variadíssimas maneiras de incluir os participantes na formação:

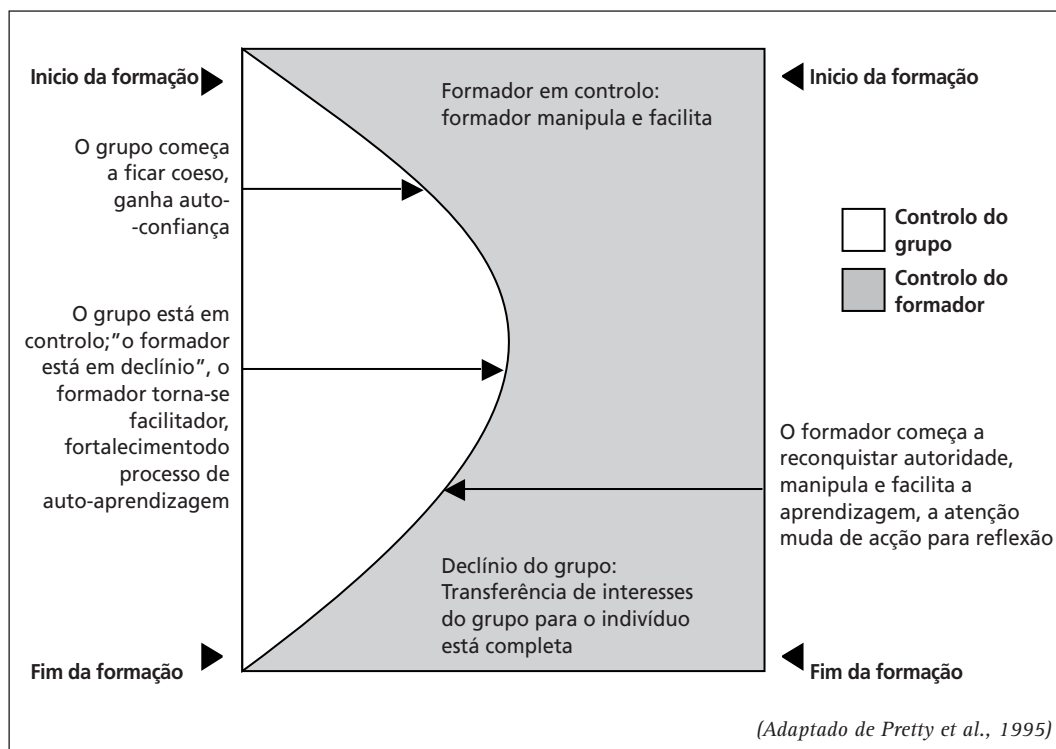
- A participação na orientação do programa pode ser de certa forma colmatada perguntando pelas expectativas e recursos do grupo.
- Os grupos de avaliação diária ou outras possibilidades de *feedback* permitem a manifestação de opiniões e de sentimentos relativamente à formação. A equipa deve clarificar a forma como utiliza o *feedback* recebido.
- Pode também ser muito útil a criação de comissões responsáveis por diferentes aspectos da formação:
  - Uma comissão social responsável pelas diferentes actividades culturais e sociais.
  - Uma comissão responsável pelo relatório diário da formação (o que não implica que esta comissão tenha de escrever o relatório, pode apenas ser responsável pela coordenação e delegação).
  - Grupos de avaliação diária ou reflexão (incluindo ou não os formadores) que reflectem sobre o que se passou no dia ou nas sessões de formação passadas, e podem também fazer algumas sugestões para o programa.



- Métodos de planeamento de programa ou iniciativas de tomadas de decisão que envolvem o grupo em decisões substanciais relativas ao programa.

## TE-21

### Fases de controlo no processo de formação



### 4.3.4 Interacção grupo-equipa e tomadas de decisão

Um dos objectivos mais capacitantes da formação é a educação por pares; partilha de responsabilidades pelo processo e conteúdo de formação de forma a permitir que o conhecimento, a experiência e os interesses no espaço dos participantes se desenvolvam como recursos comuns. Este objectivo é, frequentemente, alcançado ao deixarmos espaço livre no programa para as necessidades e sugestões dos participantes. Mas como é que podemos preencher este espaço? A capacitação não significa apenas que os participantes ganham a partir das diferentes experiências de aprendizagem e das novas formas de conhecimento, significa também que eles aprendem a partir de uma participação activa nas tomadas de decisões. A tomada de decisão em grupo é um processo complexo que, por vezes, nos faz perder a calma, devendo os formadores considerar a forma como querem chegar a certas decisões, e até o que é uma decisão. A tabela que se segue descreve diversos modelos de tomadas de decisão que podem ser empregues numa formação, dependendo, claro, da natureza e das necessidades do grupo.



## Decisões, decisões...

### Tomada de decisão por maioria

As várias hipóteses vão a votos e a escolha da maioria torna-se a decisão. Uma maneira normalmente eficiente, e uma que fomos inteiramente socializados a aceitar. No entanto, podem existir votos escondidos em subgrupos (sexo, culturais, status sociais ou educativos), e num grupo que iniciou um trabalho em equipa e um processo participativo uma votação pode ser um sistema imperfeito. A maioria deve considerar uma maneira de integrar as necessidades da minoria, ou pode correr o risco de as pessoas decidirem não participar ou de se sentirem desiludidas.

### Tomada de decisão por consenso (ou colectiva)

Esta opção é baseada num entendimento para alcançar um entendimento, apoiado pelo grupo como um todo, sobre todas as decisões. Esta hipótese é altamente participativa, pois é delineada pela sabedoria do grupo e encoraja cada membro a ser responsável pelas decisões tomadas. Pode tornar-se um processo trabalhoso, mas com a prática os grupos encontram o seu próprio ritmo. A pressão de chegar a consenso pode levar alguns participantes a comprometerem-se por medo de estar a atrasar o grupo, e também pode permitir o aparecimento de papéis bloqueadores.

### Tomada de decisão individual

Uma pessoa decide em nome do grupo inteiro. Esta opção é aceitável nos casos de decisões de emergência ou de rotina, caso contrário é prejudicial ao desenvolvimento da partilha de participação e de responsabilidades dentro do grupo. Pode no entanto mostrar os papéis de líder que surgem no grupo.

### Tomada de decisão por subgrupo

As decisões são tomadas em subgrupos por pessoas designadas para o fazer (usando a tomada de decisão por maioria ou colectiva). Esta opção pode ser muito útil para tarefas específicas ou em áreas de responsabilidade dentro da formação.

Num curso de formação, é provável que se utilize uma combinação dos diferentes métodos, dependendo do grupo, da importância da decisão e do contexto. Para decisões muito importantes à vida do grupo (tais como regras comuns ou elementos do programa), a opção mais apropriada é, sem dúvida, a tomada de decisão colectiva uma vez que corresponde aos valores da formação de jovens e concede aos indivíduos um sentimento de partilha da posse da sua experiência de formação.

## Relações com os participantes ou mal-me-quer, bem-me-quer...

As boas formações são diferentes dos bons filmes; podem sobreviver sem o interesse do amor. A questão das relações entre formadores e participantes é uma importante consideração profissional com a qual nem todos os formadores lidam da mesma maneira. Em alguns casos de formação para formadores, a hipótese nem sequer é mencionada. Em algumas organizações de jovens somos confrontados com um verdadeiro tabu. Mas então, como é que lidamos com o amor em tempo de formação?

Durante uma formação para jovens internacionais, Jana (23), uma das formadoras, começa uma relação, na terceira noite da formação, com Peter (21), um dos participantes.

No dia seguinte, o novo casal não é ainda visível para os restantes participantes, tirando o facto de falarem muito um com o outro e de se sentarem juntos durante as refeições. Jana parece um pouco cansada e distraída, mas está com um humor excelente e muito feliz.

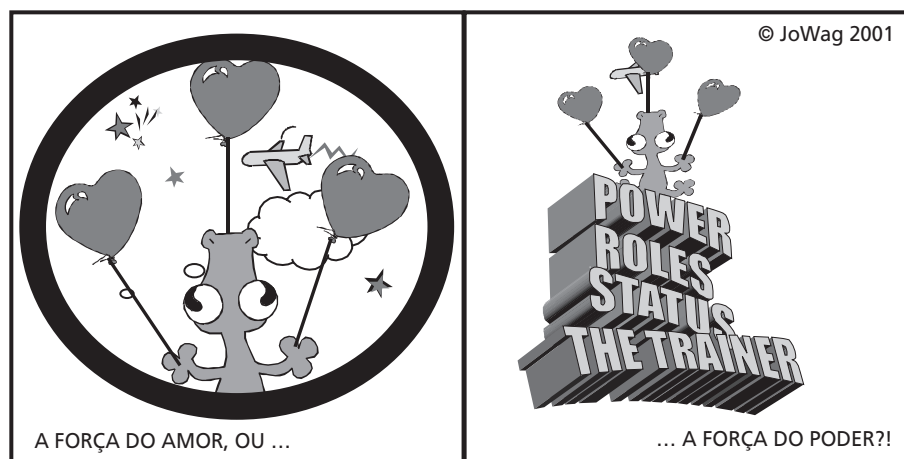
Nesse mesmo dia, durante a reunião da equipa, um dos colegas, pressentindo que "o amor está no ar" pergunta-lhe sobre o seu pressentimento e Jana fica muito contente por partilhar a sua felicidade.

- Como é que a equipa deve lidar com esta nova situação? Pense em diferentes soluções.
- Quais os problemas que poderá causar no grupo caso a relação venha a público?
- Como é que reagiria se o formador não fosse a Jana, mas o Jan?
- Como é que reagiria se a Jana fosse 10 anos mais velha que o participante?



Pode parecer difícil dar uma resposta adequada a um caso fictício. A maioria das pessoas responde instintivamente, ou de acordo com os seus princípios, variando de um não radical a um sim ressonante. Desde que o participante tenha mais de 18 anos, poderia começar a argumentar, e o amor não escolhe local nem hora, e que ninguém deve reprimir os seus sentimentos. É evidente que podemos aplicar a este dilema uma série de valores, experiências e expectativas normativas.

Se nos abstrairmos do dilema por um segundo, podemos ainda perguntar: O que é que têm em comum os papéis profissionais como professores, psicólogos, psicoterapeutas e formadores? Um aspecto importante é que todos eles assentam em relações estruturadas com pessoas que até certo ponto estão dependentes deles, por causa de diferentes níveis de conhecimento ou de status. Claro que o poder está constantemente presente nestas relações, desde o poder institucional da relação professor-aluno, ao poder da necessidade de realização e de interpretação que existe na relação entre psicólogo-paciente. Neste tipo de profissões, principalmente em psicoterapia, os códigos de ética profissional, mais ou menos claros, proíbem este tipo de relações.



Os formadores, apesar ou talvez por causa da estrutura participativa como trabalham, também pertencem ao grupo de profissionais que tem relações complexas de poder e dependência com os seus participantes. Mais ainda, uma visão profissional limitadora da relação formador-participante sugere algumas razões evidentes relativamente à qualidade da formação oferecida.

Uma vez que o formador é responsável pelo processo de formação, por todos os participantes e por ele mesmo, a atenção e o “amor” devem ser dados a todos, e não apenas a uma pessoa, sem falar no impacto que isso traria à dinâmica de grupo. Adicionar a intensidade de uma relação amorosa à já desgastante formação pode esgotar os recursos mentais e físicos do formador. Esta questão da intensidade é muito importante; pode-se também argumentar que o facto de uma situação de formação ser artificial, onde as pessoas se aproximam num curto espaço de tempo, mitiga a ideia que o amor verdadeiro “ataca” num seminário.

Investigações psicológicas provam que o “poder é sexy”, o que é verdade não apenas para adultos, como também para jovens. Ser o amante de um formador pode ter imensas vantagens psicológicas: uma explosão na auto-estima e uma promoção de estatuto entre os pares do grupo de formação. Evidentemente que também existem casos de formadores que abusam da sua posição de poder e vivem as suas necessidades sexuais e relacionamento durante as formações por razões pessoais e profissionais. Devemos tentar percebê-los, mas basta dizer que não. Quiçá, futuramente, passem a existir guias de conduta de qualidade para a formação na Europa que abordem esta questão dos limites, que recomendem que o tema seja abordado nas formações para formadores.

Já agora, se se apaixonar por um formando, não há nada que vos proíba de se encontrarem e de viverem a vossa paixão, no final da formação!



## 4.4 Adaptar e dirigir o programa

Caso a equipa de formação decida envolver activamente os participantes durante o curso, devem ser preparadas formas de alcançar esse envolvimento, assim como também é imperativo que o programa seja flexível. Adaptação não é apenas uma questão de preferência do consumidor, envolve a programação da melhor forma de facilitar a participação no processo de aprendizagem. Apesar de existirem uma série de abordagens possíveis, optámos por considerar o valor e a utilização das expectativas e do *feedback*, elementos, aliás, que frequentemente estão presentes em formações internacionais.

### 4.4.1 Expectativas

Normalmente, no início do evento, pede-se aos participantes que expressem as suas expectativas relativamente ao curso de formação. Por vezes, é feito nas fichas de inscrição. As questões de rotina incluem:

- Porque é que se inscreveu?
- Quais são as suas expectativas relativamente ao curso?
- O que é que gostaria de levar para casa?
- O que é que está preparado para partilhar e para dar?

As expectativas são um ritual de abertura comum, com imensos *post-its* coloridos a preencher a sala. Contudo, muitas equipas confrontaram-se com uma constatação menos colorida: passado algum tempo não sabem bem o que fazer com todos estes papelinhos cheios de ideias. As equipas preparatórias devem ser capazes de acolher estas expectativas, de as discutir com os participantes e entre eles, e de as considerar como contribuição para o programa. O desafio aqui passa por conseguir integrá-las com sentido, pois reuni-las e abandoná-las é um gesto muito perigoso.

#### *Grandes expectativas?*

Apresentamos duas maneiras de reunir as expectativas dos participantes no início do curso.

**Grupo pequeno.** Depois de introduzir os objectivos, peça aos participantes para expressarem as suas expectativas relativamente ao curso. É importante estabelecer a ligação com o objectivos do curso, pois é o que os participantes irão viver, jogar, partilhar nos próximos dias. Deixe bem claro que não estamos a falar de expectativas de vida!

Seleccione as questões mais pertinentes e reúna os resultados: a opção favorita é realmente escrever as diferentes questões em *post-its* coloridos, mas faça como entender. Depois de algum tempo, as expectativas são partilhadas em plenário, incluindo as da equipa de planeamento. De seguida, o grupo deve discutir primeiro as expectativas relacionadas com o conteúdo do curso, também aquelas que, não estando totalmente relacionadas, podem ser integradas, e finalmente, as expectativas que o curso, com toda a sua flexibilidade, provavelmente não conseguirá atingir. Os resultados desta discussão podem constituir um acordo de trabalho, por vezes, denominado “contrato de formação”. Este acordo estabelece a ligação entre os objectivos gerais que precisam de ser alcançados com uma consideração mútua pelas expectativas dos participantes. Pode ser mencionado durante a formação e utilizado como base para o *feedback*.

**Grupo grande.** Este segundo exemplo usa uma abordagem de duas fases de forma a incluir um maior número de participantes. Depois de ter pedido ao grupo para expressar as suas expectativas forma-se um grupo composto por alguns formadores e por alguns participantes. O seu objectivo é reunir e agrupar as expectativas semelhantes e de as apresentar em plenário. Enquanto este grupo trabalha, os restantes participantes devem estar disponíveis para responder a questões ou clarificar as suas expectativas. Depois, segue-se a discussão tal como no primeiro exemplo, trabalhando em direcção ao mesmo resultado.

Qualquer que seja o método escolhido, a fase de integração das expectativas dos participantes é extremamente delicada. Esta fase ocorre no início do curso, quando a relação entre formadores e formandos está a começar a desenvolver-se, o que implica que a equipa deva ter atenção aos seus passos para que não pareça que é dona exclusiva do curso, que acolhe e integra as ideias dos participantes apenas como favor.



Mesmo quando os participantes expressam ideias que o curso não consegue comportar, a explicação deve ser dada com algum cuidado. Estas expectativas raramente são ofensivas, e podem ficar à margem sem contudo serem invalidadas como objectivos de aprendizagem, ou sem marginalizar as necessidades do participante.

Quando abordadas desta forma, as expectativas podem ser a base da avaliação durante a fase de implementação. Se forem consideradas como o resultado de um acordo, a equipa e os participantes devem ser capazes de as recordar durante cada período ou fase do curso. Mais ainda, durante o decurso de uma sessão, poderão relacionar os métodos com algumas expectativas. Contudo, não deverão ser criadas falsas relações e associações.

#### 4.4.2 Feedback

Os participantes dão *feedback* durante os dias de formação, através das suas reacções e comportamentos. A forma como reagem quando uma actividade é proposta, o nível de atenção, o tipo de perguntas que fazem, se são pontuais ou se chegam sempre atrasados, servem de indicadores para um formador atento.

Alguns elementos do programa convidam a um *feedback* mais explícito. Dar, receber e avaliar *feedback* é uma necessidade constante para qualquer formador. A sua importância recai não só no estabelecimento de certas relações entre formadores e formandos, como também na promoção de aprendizagem entre os participantes. Não há necessidade de correr para uma reunião de equipa de cada vez que se obtêm resultados de *feedback*, mas cada formador deve estar atento e manter os seus olhos e ouvidos (e coração?) bem abertos e deve agir segundo o que é visto, ouvido e sentido. Os resultados do *feedback* são frequentemente mal utilizados ou mal entendidos, por variadíssimas razões. Dar e receber *feedback* é uma forma especial de comunicação entre duas pessoas. Envolve não só crítica e solidariedade, como também saber lidar com as inadequações da comunicação interpessoal, numa situação delicada. Daí que haja necessidade de estabelecer regras claras de comunicação de forma a limitar as áreas de confusão ou a simples troca de uma opinião. Os passos que se seguem descrevem um procedimento de *feedback* e um guia passo-a-passo para um *feedback* útil.

Passo 1: X informa Y das impressões com que X ficou das acções de Y (comportamento).

Passo 2: X descreve as reacções que o comportamento de Y provocaram em X.

Passo 3: X clarifica se as suas observações estão correctas ou não.

Passo 4: Y reage ao *feedback* recebido (opcional).

Nota para quem recebe *feedback*: Recebe o *feedback* sem comentários! Ouça apenas, receba-o tal como lho deram, clarificando apenas alguns pontos, caso seja necessário. Não deverá argumentar ou reagir imediatamente.

<i>Feedback</i> deve ser	O que não deve dizer	O que deve dizer
<b>Descritivo</b>	"Isto é mau" ou "Isto é bom". Não diga que algo é bom ou mau, os critérios para este tipo de juízos são subjectivos e as outras pessoas podem pensar de maneira diferente.	"O facto de falares muito alto durante o encenação deixou-me stressado." Descreva apenas o que aconteceu e como se sentiu no momento. Deixe que a outra pessoa decida o que fazer em relação ao <i>feedback</i> recebido.
<b>Concreto</b>	"Tu és um dominador." Não tem utilidade e levanta confrontos.	"Enquanto tomávamos a decisão, fiquei com a impressão de que..."
<b>Apropriado</b>	<i>Feedback</i> não é: "O que eu quero que faças" (as minhas necessidades).	<i>Feedback</i> é: "O que eu vejo como sendo as tuas necessidades".
<b>Útil</b>	Se uma pessoa não for capaz de mudar alguma coisa, não a mencione.	
<b>Desejado</b>	<i>Feedback</i> é mais eficaz quando é desejado pelo receptor. Com algumas pessoas chega mesmo a ser a única altura em que funciona.	
<b>Na altura certa</b>	Sempre que possível, <i>feedback</i> deve ser dado na mesma altura em que a impressão é criada.	
<b>Claro</b>	Pergunte à outra pessoa (receptor) se percebeu o que queria dizer.	

(Retirado do relatório dos participantes do TC3, 1997)





### Pontos para reflexão

Pense na última vez que deu *feedback* a alguém.

1. Estava de alguma forma relacionado com o procedimento e regras apresentadas?

Pense na última vez que recebeu *feedback* de alguém.

2. Pediu-o?
3. As regras descritas são muito rígidas. Concorda que o *feedback* não deve incluir juízos? Será isso mesmo possível?

### Exercícios para praticar *feedback*

Apropriado para grupos de 10 a 15 participantes. Se o seu grupo for maior, subdivida-o em pequenos grupos. Este exercício resulta melhor se os participantes já se conhecerem uns aos outros.

1. Distribua as regras do *feedback* (na forma de ficha, tal como apresentado).
2. Peça aos participantes para formarem um círculo. O formador deve também estar integrado.
3. Avise os participantes que cada um deles (estilo dominó) terá de dar um *feedback* positivo ao participante que estiver do lado esquerdo. Podem escolher falar sobre o que quiserem, relativo ao seminário.
4. Começa o formador por dar *feedback* positivo ao participante que está do seu lado esquerdo. O participante dá seguimento ao círculo de *feedback*.
5. O formador só deve interferir para salientar os juízos de valor e ajudar o participante a refazer a sua frase.
6. Quando o círculo estiver terminado, o formador pede aos participantes para repetirem o exercício, mas desta feita dando *feedback* negativo.
7. Pode-se adicionar um passo extra, onde se pede aos participantes que repitam uma vez mais o círculo, mas desta vez emitindo juízos sobre o vizinho, que poderão ser negativos ou positivos.
8. Na discussão final, os formadores questionam os formandos sobre o que sentiram ao dar *feedback* (positivo e negativo) e o que sentiram ao ouvir o que os outros tinham a dizer sobre o seu comportamento. Conversem sobre a maneira como chegaram à implementação do procedimento de *feedback* com regras de conduta.

#### 4.4.3 Capacidade de Facilitação

##### *Introduzir (novos) tópicos*

Encontrar uma forma apropriada e interessante para introdução de um novo tema pode, sem recorrer a truques de circo ou acrobacias sem sentido, despertar curiosidade e motivação para uma nova sessão. O único limite para encontrar a melhor opção é a vossa própria imaginação, e alguns critérios metodológicos. Uma introdução deve:

- preparar as pessoas para o novo tema, não só ao nível intelectual mas também possivelmente a um nível emocional;
- orientar para o que se segue, sem adiantar pormenores ou adivinhar os resultados que se pretendem ver atingidos;
- ter a duração apropriada – no máximo 30 minutos, dependendo da importância e da complexidade da sessão ou do tópico;
- ser activa e motivante.



### Presidir sessões plenárias

As sessões plenárias são importantes e exaustivas:

- |             |   |
|-------------|---|
| Importantes | <ul style="list-style-type: none"><li>• na altura de informar e de <i>debriefing</i></li><li>• na altura de partilhar informações a nível organizacional sobre o programa de formação</li><li>• na altura de partilhar resultados com o grupo</li><li>• para que os participantes sintam que pertencem a um grupo</li></ul> |
| Exaustivas  | <ul style="list-style-type: none"><li>• porque a participação é mínima</li><li>• porque é exigido um alto nível de concentração e disciplina para ultrapassar a interpretação, o grande círculo, o mau ambiente...</li></ul>  |

Isto significa que o formador tem de promover um equilíbrio entre as necessidades individuais e de grupo e o processo de formação. Tem de ter em conta a sua posição de comunicador, a energia do grupo e a duração da sessão plenária. O trabalho em equipa facilita a vida de toda a gente, uma vez que existe a possibilidade de rodar o presidente, incluindo os participantes, caso esteja integrado no contexto. É também possível trabalhar com uma equipa presidente: um facilitador responsável pelo contexto e um outro responsável pelo processo de discussão. Esta co-facilitação é vantajosa em caso de conflito entre o facilitador responsável pelo conteúdo e um participante; o facilitador responsável pelo processo pode encaminhar para a solução, tal como foi preparado durante o processo de construção.

Alguns pecados fatais que todos os presidentes devem evitar a todo o custo:

- Não estar suficientemente preparados e perguntar as questões erradas durante o *debriefing*.
- Concentrarem-se demais nos sentimentos pessoais dos participantes.
- Tratar os participantes de forma condescendente, se perceber o que isso significa.
- Usar gíria.
- Interpretar pontos de forma a aprofundar a sua própria agenda, ditando assim a agenda da sessão.
- Iniciar diálogo com apenas uma pessoa, favorecendo alguns oradores em relação a outros.
- Dar mini-palestras continuamente ou de uma forma geral, falar de mais.
- Não ouvir, e falar de mais.
- Não ter em atenção o tempo e os níveis de energia.
- Fazer um resumo incorrecto, ou nenhum.

(Lista adaptada de TTC 2000, p. 39)

### Como presidir uma sessão animada!!

É óptimo quando presidir uma sessão não tem comparação com a profissão de dentista, mas por vezes as discussões podem tornar-se demasiado animadas e isso acontece rapidamente quando muitas pessoas tentam falar ao mesmo tempo (e nesse caso, a interpretação entra em colapso).

Neste cenário, pode ser vantajoso utilizar um ritual ou procedimento para comunicar:

*A vara falante:* as suas origens provêm dos americanos nativos; a vara permite que o detentor, e apenas o detentor, fale. É passada de orador em orador.

*O microfone voador:* uma pequena bola com uma cauda colorida substitui a vara falante. A grande vantagem é que a bola pode ser atirada de local em local, evitando consequências físicas.

*A lista de oradores:* útil quando existe uma corrente constante de oradores; se possível limite o número em 5, de forma a evitar uma discussão desmembrada.

Qualquer um destes métodos permite aplicar um limite temporal, caso seja necessário.



## Encorajar a participação

*Liberdade não é estar sentado no topo de uma árvore, liberdade não é o voo de uma mosca, liberdade é participar.*

### G. Gaber, Cantor e compositor italiano

Em todas estas discussões sobre diferentes métodos e estilos de formação, vale a pena ter em conta que as escolhas que fazemos são depois mediadas pelas nossas personalidades, que lhes dão vida em formação. Em todas estas práticas de facilitação, encorajar a participação é um requisito fundamental. Infelizmente não há nenhuma fórmula mágica, é apenas uma questão de transmissão de atitudes, de manifestação de linguagem corporal, e o nível de espontaneidade que conseguimos alcançar. Encorajar a participação é uma questão de criar um espaço confortável onde os participantes queiram estar.

### 4.4.4 Debriefing ou Reflexão e Avaliação

No final de cada actividade, está ainda uma das mais importantes tarefas para o treinador – o *debriefing*. Sem isto, a sessão está incompleta e os seus resultados baralhados e possivelmente prejudicados. O *debriefing* é o momento onde os formadores analisam a experiência juntamente com os participantes de forma a concentrarem-se e a compor o que aprenderam. É o momento onde devemos voltar atrás, rever os objectivos e gastar algum tempo a delinear ideias, conclusões e questões relativas à componente “experiência”. Resumindo, é como levar o participante pela mão, guiando-o através da experiência, parando para colher o que foi aprendido.

O *debriefing* é normalmente construído por uma série de questões relacionadas entre si. Estas questões podem corresponder ao ciclo de aprendizagem discutido na parte 3, da experiência a considerações abstractas, e de volta à experiência:

- Como é que se sentem agora?
- Houve alguma alteração desde o início da actividade? Porquê? Por que não?
- O que é que aprenderam?
- O que é que não perceberam ou não gostaram?
- Estará relacionado com a situação de...?
- Se tivessem de repetir, o que é que fariam de forma diferente?

Se existe uma regra mágica para o *debriefing*, essa regra é quando estiverem a falar de algo importante, refiram sempre momentos concretos, especialmente se estiverem a resumir algo ou a estabelecer ligações entre o material abstracto ou teórico. O *debriefing* perde significado se for exagerado; ou seja, uma actividade energética de 2 minutos não necessita de 10 minutos de *debriefing*. As sessões-chave e as actividades principais exigem este tipo de processo de forma a ajudar os participantes a concentrarem-se no que experimentaram, e a estabelecer relações entre as diferentes componentes do programa e a estratégia de formação.

#### Sugestões para reflexão

- Para que actividades é que normalmente prepara um *debriefing*?
- Quais são as perguntas que normalmente faz? Porquê?
- Como é que pode melhorar os seus *debriefings*?

### 4.4.5 Gestão do tempo

*O nosso problema não é ter pouco tempo, mas sim o mau uso que fazemos dele.*  
Sêneca

*Se não houver tempo então tens tempo para tudo. E não terás pressa para nada. Essa é a verdadeira liberdade.*  
Provérbio Americano Nativo

Estes provérbios são provenientes de dois contextos culturais e temporalmente diferentes, mas recordam-nos que o conceito de tempo, aparentemente simples, pode ser a base de um “choque cultural” numa formação ou numa equipa (veja também a Mochila Pedagógica sobre a Aprendizagem Intercultural, com uma discussão sobre tempo “enculturado”, e a Mochila Pedagógica sobre Gestão das Organizações para uma discussão semelhante e uma espreitadela aos “ladrões do tempo”).



A visão nativo-americana concentra-se num nível mais espiritual – tempo como processo, enquanto Séneca sublinha a tarefa e a perspectiva orientada para o objectivo. Esta última naturalizou-se nos países industrializados onde o ónus cultural de desempenhar ou atingir metas se transformou no valor fundamental. As teorias contemporâneas argumentam também que a globalização, ao comprimir tempo e espaço, está a alterar a forma como encaramos o tempo mais uma vez. Apesar destes interessantes debates sobre a natureza do tempo, as formações para jovens permanecerão senequianas ao almejarem alcançar objectivos de formação que permitam aos participantes melhorar o seu desempenho nos seus ambientes normais de trabalho. Por conseguinte, temos de usar o nosso tempo numa versão razoavelmente controlada, o que implica um certo nível de pontualidade por parte de todos os envolvidos. Esta regra deve estar clara desde o início, e a equipa deve também preparar uma estratégia para abordar o tempo como um problema potencial.

Deixamos algumas sugestões, relativas não só à fase de preparação como também à de implementação de uma formação, que poderão facilitar a formação, reduzindo a pressão do tempo.

#### *Durante a preparação:*

- Não crie um programa planeado ao momento. Por vezes, menos é mais! Também é verdade que certos estilos de aprendizagem exigem um programa mais estruturado, por isso encontre um equilíbrio.
- Tente encontrar o equilíbrio entre o tempo formal (orientado para o programa ou tarefa) e informal (lazer ou divertimento, mas sempre orientado para o processo de formação). O tempo informal permite às pessoas partilharem experiências pessoais, de se encontrarem num ambiente relaxado e apoia o processo de construção do grupo e a aprendizagem informal.
- Inclua tempo para actividades ou temas propostos *ad hoc* pelos participantes.
- Inclua as reuniões diárias da equipa para alturas onde será menos provável que o grupo precise de si.
- Utilizar métodos que já tenha experimentado dá-lhe à partida ideia do tempo necessário, mas esse não deve ser o factor primordial da decisão.
- Tenha em atenção para que as actividades nocturnas não perturbem as manhãs seguintes.
- Reserve sempre algum tempo para que tenha possibilidade de se retirar do grupo para relaxar ou dormir um pouco. (veja também o ponto 1.2.5)

#### *Durante a formação:*

- Tenha em conta os pontos já descritos quando fizer alterações no programa, ou quando necessitar de tempo para gestão de conflitos.
- Atente nos seguintes “bandidos do tempo” nas formações:
  - durante os exercícios: revisões ou *debriefings*, mudança de salas, preparações e apresentações;
  - transportes para visitas ou visitas de estudo;
  - refeições, especialmente em restaurantes.
- Quando limitar o tempo para a actividade, nunca diga “Têm 20 minutos para o trabalho de grupo”, mas expresse-se em relação ao tempo actual “Encontramo-nos para a sessão plenária às três”.

#### **Pontos para reflexão:**

- Como é que o tempo é tratado na sua cultura/ambiente?
- Quando planeia um encontro com um amigo para as 17:00, o que é um nível aceitável de atraso?
- Quando tem uma reunião profissional marcada para as 17:00, o que é um nível aceitável de atraso?
- Qual o tipo de programa que prefere: detalhado ao minuto ou apenas com o essencial? Porquê?

## 5. Depois da Formação



### 5.1 Transferência e multiplicação: Como usar os resultados da formação e como multiplicá-los...

*“E assim termina a viagem e eu estou de volta onde comecei, mais rico com tanta experiência, e mais pobre com tantas convicções detonadas, tantas certezas perecidas. As convicções e as certezas são frequentemente as companheiras da ignorância. Aqueles que gostam de achar que têm sempre razão e que dão grande importância às suas próprias opiniões devem ficar em casa. Quando se viaja, as convicções são tão facilmente perdidas como óculos, mas não são repostas de igual forma.”*

Aldous Huxley, *Jesting Pilate*

Um dos maiores objectivos dos programas de formação para jovens europeus é o de motivar e equipar um número cada vez maior de jovens para a cooperação internacional, utilizando o potencial e os contactos das suas organizações e redes internacionais. Outro objectivo é o de capacitar os profissionais das organizações, serviços ou grupos nacionais ou locais, de forma a dar uma dimensão europeia ao seu trabalho, aumentando a cooperação entre os parceiros que partilham os mesmos ideais no estrangeiro. Um outro objectivo passa por equipar as pessoas que trabalham com jovens e os líderes com ferramentas para que melhor consigam lidar com as realidades e os desafios dos ambientes multiculturais que encontram nas suas próprias comunidades e países. Alguns cursos de formação concentram-se essencialmente em fornecer aos participantes as habilitações e os conhecimentos necessários para a implementação dos seus projectos específicos, enquanto que outros almejam capacitar os jovens a organizar projectos para jovens ou trabalhos baseados no tema, em cenários internacionais ou interculturais.

Qualquer que seja o foco ou o tema de uma formação em particular espera-se que os participantes regressem a casa prontos para agir. Uma questão que persevera é como é que conseguimos preparar os participantes para que eles usem e espalhem as suas experiências de aprendizagem de formação no seu próprio meio de trabalho. Usar o conhecimento ou as habilitações adquiridas durante uma formação num contexto da sede de trabalho é normalmente denominado por “Transferência”. Passar esses conhecimentos ou habilitações a outras pessoas ou projectos denomina-se de “multiplicação”. Uma vez que as experiências de aprendizagem são tidas dentro da estrutura específica de uma actividade de formação particular, num cenário que apenas pode criar momentos de partilha e de simulação de diferentes realidades, o desafio da transferência e da multiplicação é o maior das actividades de formação internacionais, embora a tarefa seja essencial a todas as formações.

A questão da transferência é importante, principalmente se pensarmos na prioridade que é dada, nos programas de formação europeus, ao trabalho com “multiplicadores”. Esta palavra refere-se essencialmente às pessoas que trabalham numa posição que lhes permite espalhar as experiências de formação nos seus próprios ambientes – sejam eles na organização ou serviço, no seu grupo de jovens ou projecto. A formação não deve apenas beneficiar a pessoa que nela participa, mas também ser passada por essa pessoa a outros jovens.

### 5.2 Multiplicação – Quais as responsabilidades?

“A formação aumentou a minha motivação pois agora sei que existem outras pessoas que também estão motivadas para objectivos semelhantes, ao passo que a minha organização está muito concentrada nos eventos locais...”

“A formação aumentou a confiança nas minhas capacidades de organizar e desenvolver um projecto internacional.”

(Participantes, Curso de Formação sobre Cooperação Euro-Mediterrânica, Estrasburgo, 2000)

Quando lhes é pedido para avaliarem o processo de aprendizagem depois de uma formação, os participantes normalmente expressam o quanto a formação aumentou a sua motivação para o trabalho com jovens internacionais. O aumento da motivação e de confiança nas próprias capacidades dos participantes é um dos maiores resultados de quase todos os eventos de formação internacional e, se direccionado e apoiado, pode também ser um forte factor de encorajamento de acções de seguimento no período pós-formação.

Um forte envolvimento no trabalho com jovens internacionais é certamente um dos maiores efeitos multiplicadores, mas as acções de seguimento também devem ter lugar a um nível local, de forma a trazer os benefícios da experiência internacional de volta aos pares, à organização e à comunidade. Multiplicar uma experiência de formação pode acontecer de variadíssimas formas e envolver diferentes níveis da actividade.



Tipo de multiplicação	Exemplos
<p><b>Ação:</b> Aja no seguimento do curso de formação e espalhe os resultados da formação no seu próprio ambiente de trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Informe a sua organização sobre a formação e os seus resultados.</li><li>– Aproveite o reforço da sua confiança e motivação para apresentar as suas novas ideias à sua organização, serviço, grupo ou projecto.</li><li>– Use alguns dos métodos experimentados durante a formação com o seu próprio grupo de jovens.</li><li>– Caso haja um relatório do curso de formação, disponibilize-o e realize <i>workshops</i> sobre a sua utilização como um recurso.</li></ul>
<p><b>Actores:</b> Capacite outras pessoas a utilizar as experiências adquiridas no curso de formação.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Organize um <i>workshop</i> para líderes de jovens na sua área, onde experimentem um jogo de simulação que tenha feito durante a formação e discuta com os seus colegas uma possível adaptação ao vosso trabalho.</li><li>– Convide líderes e pessoas que trabalham com jovens da sua área para uma reunião onde lhes dá a conhecer os programas de financiamento que teve conhecimento durante a formação. Discuta como é que podem espalhar e usar esta informação.</li><li>– Forme alguns dos seus colegas ou alguns jovens do seu grupo quanto às habilitações aprendidas na formação (ex: como preparar e gerir um projecto internacional de jovens).</li></ul>
<p><b>Projecto:</b> Divulgue a experiência adquirida na formação ao criar um projecto para ser implementado no período pós-formação (com ou sem o seu envolvimento).</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Organize um projecto que tenha sido desenvolvido durante a formação, por exemplo um que envolva outros participantes, no final da formação (tal como um de intercâmbio de jovens, um campo de trabalho, um seminário, um projecto de serviço voluntariado, etc.).</li><li>– Apresente um projecto que tenha desenvolvido durante a formação à sua organização, mesmo que não tenha hipóteses de o organizar, e talvez alguém o consiga implementar.</li></ul>
<p><b>Modelos:</b> Organize novas actividades de acordo com os modelos das actividades experimentadas ou desenvolvidas na formação.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Adapte um método particular da formação, ou mesmo um curso de formação, para usar no seu próprio contexto, quicá até para publicação e distribuição. Este método ou curso pode depois ser usado por outras pessoas.</li><li>– A organização desenvolve um programa de intercâmbio de jovens, o primeiro, no seguimento do curso de formação. Um ano mais tarde organize um segundo programa, seguindo o mesmo modelo e baseado na experiência e na especialização adquirida entretanto.</li></ul>
<p><b>Follow-up:</b> Projectos ou acções desenvolvidas, ou métodos adquiridos durante a formação são implementados no seguimento da formação e daí emergem novas ideias para novos projectos, acções, métodos e por aí adiante.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Depois de ter organizado um programa de intercâmbio de jovens no seguimento de uma formação, as duas organizações envolvidas decidem trocar voluntários de forma a conhecerem-se melhor e a beneficiarem das diferentes experiências.</li><li>– Depois de ter convidado os seus colegas para um dia de informações sobre os programas de financiamento de que teve conhecimento durante a formação, algumas pessoas decidem organizar um dia de informações semelhante numa outra comunidade com quem também trabalham. No final, algumas pessoas decidem candidatar-se a um projecto.</li></ul>



## 5.3 Preparar os participantes para a transferência e multiplicação durante um curso de formação

“O curso abriu-me as portas para oportunidades que nunca me pareceram tão perto e atingíveis.”

“É praticamente impossível resumir a quantidade de coisas que mudaram para mim nestes últimos dias...”

*(Participantes, curso de formação sobre cooperação Euro-Mediterrânica, 2000)*

Um dos mais fortes efeitos dos eventos de formação internacionais é que por norma eles são experiências emocionalmente muito intensas. Esta intensidade é criada pelo cenário do alojamento, pelo processo do grupo e pelos conteúdos e metodologia destas actividades, onde se enfatiza a participação, o envolvimento activo, a partilha dos pensamentos e de sentimentos, aprender-fazendo, trabalho de grupo e aprendizagem intercultural. A criação e a facilitação de uma intensa dinâmica de grupo é a abordagem educativa que usa o grupo como um recurso de aprendizagem e fortalece o processo de aprendizagem intercultural. Outro elemento é a excitação de conhecer e de viver com pessoas que pensam da mesma maneira e que estão igualmente motivadas de diferentes partes da Europa, num curto período de tempo, tendo depois de dispersar novamente. No final de um curso de uma semana, os participantes sentem, por norma, dificuldade em regressar a casa e a deixar os outros para trás. As mentes e os corações enchem-se com novas impressões, novas crenças e convicções que foram alteradas e abaladas, e por novas ideias encontradas e prontamente recebidas. Não nos surpreende que os participantes pensem como é que vão conseguir que as pessoas em casa percebam a experiência vivida.

Os participantes expressam, muitas vezes, no final da formação, que esperam encontrar algumas dificuldades em casa:

“Tenho algumas dúvidas quanto à melhor maneira de partilhar a informação aos restantes membros da minha organização e de passar, com sucesso, as habilitações, o conhecimento, a motivação e o entusiasmo aos co-trabalhadores na minha organização.”

“Como é que posso identificar as pessoas que estão motivadas entre os meus parceiros?”

“Vai ser difícil convencer o director da minha organização a aceitar as alterações ao meu projecto e a conseguir apoio dos meus superiores para o projecto.”

“Preciso de saber como é que vou convencer os meus co-trabalhadores que as alterações feitas no projecto são vantajosas e necessárias.”

“Tenho algum medo de me sentir isolado na minha organização.”

“Vou precisar de ajuda técnica para implementar o projecto, da ajuda de formadores.”

*(Participantes, curso de formação sobre cooperação Euro-Mediterrânica, 2000)*

A questão que se coloca aos formadores, dada a sua consciência relativamente aos desafios emocionais deste tipo de situações de formação, é como gerir o encerramento de forma a que a distância, ou até mesmo, a ruptura entre a realidade dos participantes e a realidade da situação seja amenizada. Um aspecto importante passa pela contínua enfatização do ambiente de casa dos participantes durante as diferentes fases de formação. Pensar em ligações concretas às situações de trabalho e ambiente dos participantes é um elemento importante da fase de preparação, assim como durante as fases de implementação, de avaliação e de seguimento.





### Sugestões para reflexão

#### *Fase de preparação*

- Pense nos participantes durante a preparação: quais são as suas necessidades, motivações, interesses, expectativas e medos relativamente à formação? Como é que eles esperam conseguir usar as experiências adquiridas na formação?

Pode incluir questões relativas a estes aspectos no formulário de inscrição ou abordá-las no início do seminário (veja ponto 3.4.5 sobre o perfil dos participantes, e a secção 3.5 sobre o planeamento do programa em geral).

- Envolve as organizações dos participantes na preparação: certifique-se de que a organização ou o serviço sabem da participação do futuro formando e que tem vontade de o apoiar. Pode pedir à organização que especifique as suas expectativas e interesses ao enviar o participante para formação.

#### *Fase de implementação*

Planifique o programa de forma a ter em conta as necessidades e expectativas dos participantes. Crie hipóteses de os participantes relacionarem as suas experiências na formação com o ambiente em que trabalham, por exemplo:

Utilizando métodos activos que encorajem os participantes a experimentar as acções eles mesmos.

Criando espaços regulares de *feedback* onde os participantes se apercebem da relevância da formação relativamente ao seu próprio trabalho (veja 4.4.2 sobre *feedback dos participantes*).

Pedindo aos participantes para desenvolverem possibilidades de acções de seguimento durante a formação, ao desenvolverem um projecto, criando ou adaptando um método, desenvolvendo um plano de acção, etc. (veja 3.5.6 sobre *elementos de programa*).

Abrindo espaço para consultadoria a nível pessoal ou de pequenos grupos, onde os participantes possam reflectir e discutir possibilidades para utilizar ou divulgar os resultados da formação e as dificuldades que podem encontrar.

#### *Fase de avaliação e de seguimento*

- Avalie a utilidade da formação para o participante, se possível após decorrido algum tempo desde o final da formação. Veja se consegue envolver a organização do participante. Pode enviar um questionário ao participante e à sua organização, alguns meses mais tarde, perguntando como é que os resultados da formação foram implementados até ao momento e como é que a organização beneficiou da formação.

- Crie um sistema de apoio para os participantes durante a fase de experimentação no pós-formação, por exemplo:

- Criando uma rede de e-mails onde os participantes possam manter contacto entre eles e com o formador ou uma linha telefónica para questões específicas. É possível cada formador ser o contacto para alguns dos participantes? Relativamente a esta hipótese, não se esqueça das possíveis diferenças de acesso que possam existir entre os participantes.

- Criando um curso a longo-prazo com uma fase de avaliação ou de seguimento que reúna todos os participantes mais uma vez, meses mais tarde, para discutirem e avaliarem o processo após a primeira fase do curso.

(Adaptado de Comelli, pp. 176-177)

Quais as possibilidades que consegue integrar no seu curso de forma a criar espaços para abordar a transferência e a multiplicação?

Criar estruturas de apoio aos participantes depois de um curso de formação é certamente um dos aspectos mais difíceis e limitativos, especialmente nos cursos de formação internacionais. Em parte por causa das actividades de curto-prazo e em parte por causa dos custos envolvidos para comunicar a um nível internacional. No entanto, existem algumas possibilidades de trabalhar de forma a facilitar a vida aos participantes no regresso à sua realidade e que aumenta a eficácia da formação. A transferência e a multiplicação são aspectos essenciais para assegurar que os jovens podem usar e ajudar os outros a beneficiar das suas confiança e motivações fortalecidas, dos conhecimentos e habilitações adquiridos, e da consciencialização e ideias para o trabalho com jovens a um nível internacional e intercultural.



## 5.4 O impacto da formação: a experiência de alguns participantes depois de uma formação a longo-prazo sobre o desenvolvimento de projectos internacionais e interculturais

Queridos amigos,

“... Relembrando os dias de formação, penso que foi realmente uma das mais excitantes experiências que já vivi. Descobri novas realidades, temas e sítios que nem sabia existirem. Nalguns aspectos, o curso abriu-me os olhos, dando-me novos temas em que pensar, mas ao mesmo tempo cresceram em mim novos interesses e novas ideias para projectos. No entanto, se fechar os olhos, a melhor recordação que tenho, sem dúvida alguma é da atmosfera intercultural que respirei naquela altura. Regressar a casa e ao trabalho não foi fácil, pois não sei muito bem como é que posso disponibilizar todo o conhecimento adquirido, mas de certeza que o meu trabalho e especialmente a qualidade dos meus projectos beneficiou...” (*Multiplicador 1999, p. 28*)

“... Quando saí de Estrasburgo foi muito estranho voltar a trabalhar, pois assim que regresssei dei-me conta de que não era a mesma pessoa de antes do curso. As pessoas à minha volta acharam-me apaixonado e melhorado. Estava tão entusiasmado com o meu projecto, e sempre que falava com os meus colegas sobre as minhas novas ideias, era tão apoiado, que isso me deu muito mais força para estabelecer o Centro de Informação para Jovens, pois via a mesma excitação nos seus olhos. Infelizmente havia muito a fazer e eu não consegui arranjar tempo para avançar com o meu projecto. À medida que o tempo foi passando as coisas acalmaram e eu decidi começar à procura de apoio financeiro para não perder mais tempo...” (*Multiplicador 1999, p. 32*)

“... Foi muito difícil perceber porquê, na altura depois da formação, que o meu projecto não funcionava. Tive até de o cancelar e senti-me como um tolo – depois de ter tido tanta formação, não ser capaz de organizar um pequeno projecto. Mas depois, em Março, conheci totalmente sem contar, um grupo de animadores que estavam a tentar organizar um acampamento de jovens europeus, mas não tinham parceiros europeus e nenhum deles tinha experiência com projectos multilaterais. Assim, decidimos trabalhar juntos e este trabalho revelou ser uma cooperação muito frutífera...” (*Multiplicador 1999, p. 33*)



# Anexo 1



## Cooperação em equipa

Este questionário pode ser muito útil para o ajudar a reconhecer, e até se quiser alterar, a dinâmica de cooperação da sua equipa. Tem uma escala de seis números entre cada afirmação oposta. Cada membro da equipa deve fazer um círculo à volta do número que melhor descreve a sua opinião.

1.	As minhas ideias e sugestões nunca recebem a atenção merecida.	1	2	3	4	5	6	As minhas ideias e sugestões recebem sempre a atenção merecida.
2.	Acho que o chefe de equipa não tem interesse nas minhas ideias.	1	2	3	4	5	6	Acho que o chefe de equipa está muito interessado nas minhas ideias.
3.	Não existe uma boa cooperação e concordamos sobre poucos assuntos.	1	2	3	4	5	6	A equipa trabalha bem e chega a acordos razoáveis.
4.	Os membros da equipa não se envolvem nas decisões que lhes dizem respeito.	1	2	3	4	5	6	Os membros da equipa envolvem-se nas decisões que lhes dizem respeito.
5.	Sinto-me um pouco desconfortável quando tenho de falar sobre os erros que cometi.	1	2	3	4	5	6	Sinto-me tão bem na equipa que consigo falar dos erros que cometo.
6.	A nossa equipa não consegue lidar abertamente com conflitos nem aprender com eles.	1	2	3	4	5	6	A nossa equipa consegue lidar abertamente com conflitos e aprender algo com eles.
7.	Não me são dadas responsabilidades suficientes que me permitam trabalhar bem e desenvolver o meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	Tenho as devidas responsabilidades que me permitem trabalhar bem e desenvolver o meu trabalho.
8.	As discussões durante as reuniões de equipa nunca chegam a um resultado satisfatório.	1	2	3	4	5	6	As discussões durante as reuniões de equipa sempre chegam a um resultado satisfatório.
9.	Nunca conversámos sobre como toda a gente se sente relativamente à cooperação dentro da equipa.	1	2	3	4	5	6	Discutimos com alguma frequência sobre como toda a gente se sente relativamente à cooperação dentro da equipa.
10.	Nunca avaliamos o trabalho de equipa.	1	2	3	4	5	6	Avaliamos regularmente o trabalho de equipa.
11.	O nível de qualidade e de desempenho da nossa equipa é muito baixo.	1	2	3	4	5	6	O nível de qualidade e de desempenho da nossa equipa é elevado.
12.	Os membros da equipa não trocam/partilham materiais de recurso para o nosso trabalho.	1	2	3	4	5	6	Os membros da equipa trocam/partilham materiais de recurso para o nosso trabalho.
13.	Esta organização tem demasiadas regras e restrições.	1	2	3	4	5	6	Esta organização tem regras e restrições perfeitamente adequadas.
14.	A organização/direcção da equipa controla muitas vezes e demasiado o meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	O controlo feito por parte da organização/direcção da equipa é racional e orienta-me.

(Traduzido e adaptado de Philipp, 1992 pp. 104-105)



## Anexo 2

### Modelos de relatórios

#### **Breve relatório de resultados**

Grupo-alvo:

Informação:

Objectivo: Informar resumidamente sobre os resultados e os sucessos do seminário, levantar questões e fazer recomendações específicas em relação ao tema do evento.

*Propostas de títulos:*

- Fins e objectivos
- Realizações e resultados específicos
- Desafios futuros e preocupações relacionadas com o tópico do evento
- Recomendações claramente dirigidas a

*Anexos opcionais*

Esquema do programa

Lista de participantes

#### **Relatório sobre os recursos do seminário**

Grupo-alvo:

Informação:

Objectivo: Fornecer recursos pedagógicos sobre o tema do seminário

*Propostas de títulos:*

- Informação recolhida sobre o tema do evento
- Ferramentas e material relevante preparado/recolhido para o evento
- Métodos utilizados durante o evento
- Processo da dinâmica de grupos
- Detalhes sobre os locais de pesquisa sobre o tema (organizações / recursos / Internet)
- Participação de especialistas (palestras / estrutura de sessões específicas / etc.)

*Anexos opcionais*

Esquema do programa completo

Lista dos participantes

#### **Relatório de avaliação do seminário / tema do evento**

Grupo-alvo:

Informação:

Objectivo: De forma semelhante ao relatório de resultados, este relatório informa sobre os resultados alcançados durante o curso, para além de incluir elementos de avaliação

*Propostas de títulos:*

- Fins e objectivos
- Realizações e resultados específicos
- Avaliação do evento, o que é que deve ser utilizado num evento futuro semelhante sobre o mesmo tópico, ou o que é que deve ser considerado como parte da cultura e do passado de uma organização.

*Anexos opcionais*

Esquema do programa completo

Lista dos participantes

## Anexo 3



### Ficha de Formação: Planificação

#### Observa a tua corrente de energia!

Preencher esta ficha pode ser muito útil na preparação de uma sessão de formação. Quais são os seus objectivos? Que métodos planeia usar? De quanto tempo precisa e que materiais pretende usar? Na sua opinião, de quanta energia irão os participantes necessitar para participar intensamente nas actividades?

Sessão:

Tempo:

Actividade	Objectivos	Métodos	Tempo necessário	Materiais necessários	Nível de energia previsto para a actividade (de 1 (muito baixo) a 5 (muito alto))				
					1	2	3	4	5
1									
2									
...									



## Anexo 4

### Avaliação

#### 1º Nível Formulários de avaliação

##### Feedback instantâneo

Este formulário serve para verificar a “temperatura”. Pode também ser muito útil após momentos de grande emoção. O grupo pode ficar mais à vontade depois de anotar as impressões que ficaram no ar.

##### Feedback instantâneo

Até agora estou a achar que esta formação (*workshop*, etc.) é (faça um círculo na resposta)

Desinteressante	1	2	3	4	5	Interessante
Demasiado lenta	1	2	3	4	5	Demasiado rápida
Demasiado difícil	1	2	3	4	5	Demasiado fácil
Irrelevante	1	2	3	4	5	Relevante (para os meus interesses)
Desorganizada	1	2	3	4	5	Organizada
Tensa	1	2	3	4	5	Relaxada

Apresente sugestões de melhoria:

##### Altos e baixos da sessão

Este formulário é muito útil para obter reacções no final de um *workshop*, de uma sessão, de um dia ou de meio-dia.

##### Reacções no final da sessão

Senti-me com mais energia hoje quando (por favor especifique)...

Senti menos interesse quando (por favor especifique)...

Comentários e sugestões para melhorar a sessão (*workshop*)...

##### Avaliação diária – altos e baixos diários

Este formulário é muito conveniente para encorajar os participantes a anotarem os seus sentimentos e reacções diariamente. Pode inclusivamente ser organizado como um diário nos cursos de formação mais longos (> 7 dias) e deve servir apenas para que os participantes apontem as suas próprias reacções (não devendo ser entregues aos formadores).

##### Reacções no final do dia

Os meus sentimentos:

O que aprendi:

Importância da formação para o meu trabalho (organização):





## Avaliação diária – grupos de avaliação

Estes grupos são normalmente utilizados em formações mais longas (> 7 dias).

*Objectivo dos T-Grupos:*

- Proporcionar espaço para reflexão sobre o curso de formação. É o momento de parar, de dar algum *feedback* ao formador e de analisar o curso de formação.
- Gerar um espaço de confiança onde as pessoas possam partilhar os seus sentimentos relativamente ao curso e as suas experiências emocionais durante a acção.

Estes T-Grupos são compostos por 5 a 6 membros. Encontram-se no final de cada dia de trabalho durante 30 a 45 minutos, durante a acção, com o membro da equipa designado para o grupo. Os membros da equipa nos grupos apresentam os objectivos da formação do grupo.

Método exemplificativo para a primeira reunião:

1. Um dos formadores pede aos participantes para retirarem da mala algo que os caracterize, algo que eles queiram partilhar com os outros. No T-grupo eles apresentarão o que trouxeram e dirão de que forma os representa.
2. Os participantes fazem a careta (sorriso, zangados, cansados, etc.) que melhor descreva o que sentem sobre o dia e discutirão o dia.

## Avaliação quantitativa e feita por medida

O exemplo que se segue foi preparado para avaliar um programa que tenha como objectivo desenvolver *workshops* e formações – formar líderes. A avaliação quantitativa permite que o formador compare reacções entre os participantes de um dado curso e cruze reacções com outros cursos e acções. O perguntar “porquê” depois de cada resposta ajuda a comparar as pontuações dadas.

### Formação para líderes – Avaliação quantitativa

Avalie as questões que se seguem com ajuda da escala de 1 a 5 (1 baixo, 5 alto) e justifique sumariamente o seu círculo.

1. Como avaliaria esta formação relativamente ao seu valor para si, individualmente?  
Porquê? \_\_\_\_\_  
1      2      3      4      5
2. Como avaliaria esta formação relativamente ao seu valor para o seu grupo-alvo (jovens com quem trabalha)  
Porquê? \_\_\_\_\_  
1      2      3      4      5
3. Obtive reacções muito úteis no seguimento do Workshop que realizei  
Porquê? \_\_\_\_\_  
1      2      3      4      5
4. A minha confiança como responsável de *workshops* ou como formador aumentou  
Porquê? \_\_\_\_\_  
1      2      3      4      5
5. Recebi ideias, modelos e sugestões para  
Planificar *workshops*      1      2      3      4      5  
Porquê? \_\_\_\_\_  
Conceber *workshops*      1      2      3      4      5  
Porquê? \_\_\_\_\_  
Organizar *workshops*      1      2      3      4      5  
Porquê? \_\_\_\_\_  
Avaliar *workshops*      1      2      3      4      5  
Porquê? \_\_\_\_\_

Outros comentários:



## Avaliação qualitativa e feita por medida

O exemplo que se segue também foi preparado para avaliar um programa que tenha como objectivo desenvolver *workshops* e formações – formar líderes. Utiliza adjetivos no superlativo (ex: o mais, o menos, o pior) para testar as fronteiras do *feedback* dos participantes e procura ajuda para melhorar o programa da formação. Também pede sugestões sobre como os participantes se podem continuar a desenvolver como líderes de *workshops* e de acções de formação.

### Formação para líderes – Avaliação qualitativa

1. Do que é que gostou mais neste *workshop*?
2. Do que é que gostou menos?
3. Quais são as três maneiras de melhorar este *workshop*?
4. O que é que gostaria mais de mudar na forma como lidera os seus grupos?
5. Quais são as três coisas que vai fazer para melhorar as suas capacidades enquanto líder ou formador?

## Incidente crítico

Esta abordagem foi pensada de forma a reunir descrições de incidentes específicos onde os participantes tenham experimentado sensações fortes durante o curso (ex: acções úteis, acções quebra-cabeças). Encoraja não só as descrições das acções como também a avaliação, sendo por isso uma ferramenta excelente para a avaliação do desempenho do líder e para a compreensão e apreciação das sensações, envolvimento e aprendizagem dos participantes.

### Avaliação de incidentes críticos

- Em que momento se sentiu mais empenhado e entusiasmado sobre tudo o que se estava a passar?
- Em que momento se sentiu menos receptivo e mais desinteressado sobre o que se estava a passar?
- Qual o acto (de qualquer pessoa) que lhe pareceu mais assertivo e útil?
- Qual o acto (de qualquer pessoa) que lhe pareceu mais enigmático e confuso?
- Em que é que este *workshop* o surpreendeu (ex: nas suas próprias reacções, algo que alguém tenha dito ou feito)?



### Sugestão de leituras sobre conflitos e transformação de conflitos

- *Uprooting Violence, Building Nonviolence. Pat Patfoort.* Para o autor, a violência não se manifesta apenas fisicamente, abrangendo também o tipo de relações sociais que estamos habituados a manter. Muitos tipos de diferentes relações sociais podem ser caracterizados pelo que aqui é denominado de sistemas Maiores/Menores – interação desequilibrada e muitas vezes competitiva motivada pela manutenção de várias dinâmicas de poder. O autor aborda questões mais abrangentes relativas à educação social e à construção de relações fundadas com base na equivalência, e oferece ainda estratégias de intervenção construídas sobre o desmascaramento das fundações dos conflitos. Cobblestone (1995)
- *Negotiation in Social Conflict.* Dean G. Pruitt and Peter Carnevale. Este estudo oferece uma revisão da pesquisa socio-psicológica sobre a negociação e mediação numa série de contextos, e pode ser utilizado como uma visão geral para um maior envolvimento na área. Open University Press (1997)
- *Sitting in the Fire.* Arnold Mindell. Segundo o autor, a facilitação de grupos envolve precisamente o que o título do livro nos sugere: colocarmo-nos no conflito e reflectir sobre as exigências que ele coloca, não só ao facilitador, como também à resolução do conflito. Lao Tse Press (1995)
- *The New Conflict Cookbook.* Thomas Crum et al. Os autores aplicam a arte marcial japonesa Aikido na revelação da raiva, agressão e das nossas reacções a um conflito. Está escrito como um guia para pais/professores para trabalhos com jovens, mas pode ser facilmente adaptado. Aiki Works (2000)
- *Jogos para Actores e Não-Actores.* Augusto Boal. A encenação é um método popular e muito útil para a análise de conflitos. Augusto Boal, director de teatro brasileiro, desenvolveu um arsenal inteiro de peças populares, em que os vários temas podem ser encenados fisicamente, revelados e transformados. As possibilidades da facilitação variam desde a análise de situações improvisadas a representações cuidadosamente encenadas de situações de conflitos, que são posteriormente transformadas pelas intervenções do grupo. Routledge (1992). Para mais referências, e uma descrição dos métodos para trabalho com jovens, veja-se “Theatre of the Oppressed and Youth”, Peter Merry and Gavan Titley, *Coyote* nº 1.



## Bibliografia

- Auvine, B. et al (1979)  
*A manual for group facilitators*, Wisconsin: Center for Conflict Resolution
- Baer, U. (1994)  
*666 Spiele*, Seelze-Velber: Kallmeyer
- Boal, Augusto (1992)  
*Games for actors and non-actors*, London: Routledge
- Bowyer, Jonathan et al. (2000)  
*Organisational management T-Kit*, Strasbourg: Council of Europe & European Commission
- CHQ Training Team and Gillian Sutton (1993)  
*Training skills for advisers*, London: Girl Guides Association
- Cohn, Ruth (1981)  
*Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart: Klett Cotta
- Comelli, Gerhard. (1985)  
*Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung*, München, Hanser
- Council of Europe  
(1995) (1999 3rd edition) *Domino*, Strasbourg  
(1995) *Education Pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults*, Strasbourg  
(1999) *Multiplier 1999*, Strasbourg  
*Newsletter of the Long-Term Training Courses of the Youth Directorate, published once yearly until 1999 as a link between participants and trainers during the practical phase of the training courses*  
(2000) *Final Report of the Symposium on Non-formal Education*, Directorate of Youth and Sport, Strasbourg
- With the Centre for Global Interdependence and Solidarity (2000)  
*Evaluation Report of the Training Course on Euro-Mediterranean Co-operation 2000*, Strasbourg
- Council of Europe and European Commission  
(2000) *Final Report of the training course Training for Trainers*, Strasbourg  
(2000) *Training Programme 2000*, Strasbourg  
Information leaflet about the training courses run during the year 2000 by the Council of Europe Directorate of Youth and Sport and under the Partnership between the Council of Europe and the European Commission
- Demorgon, Jacques and Markus Molz (1996)  
"Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur (en) und interkulturellen Interaktionen", in Thomas, Alexander (ed.) *Psychologie interkulturellen Handelns*  
Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie
- De Vilder, Dirk (1999)  
"Some thoughts about experiential learning" in *Coyote Issue 0*, July 1999, Strasbourg: Council of Europe and European Commission



- 
- Di Simone, R.L. & D. M. Harris (1998)  
*Human resource development*, Fort Worth: The Dryden Press/Harcourt Brace Publishers
- European Commission (2001)  
*YOUTH Programme User Guide*, Brussels: European Commission (provisional version)
- European Youth Forum, (No date of publication indicated)  
*The recognition of non-formal education*.
- Fitzduff, Mari (1988)  
*Community conflict skills: a handbook for anti-sectarian work in Northern Ireland*, Cookstown: Community Conflict Skills Project
- Frerichs, Maria (2000)  
"Open space is everywhere – Open space technology: a new way to hold large international meetings of youth organisations", in *Coyote Issue 2*, May 2000, Strasbourg: Council of Europe and European Commission
- Gagne, R. & K. Medser (1996)  
*The condition of learning*,. New York: Harcourt-Brace
- Geertz, Clifford (1973)  
*The interpretation of cultures*, London: Fontana Press
- Greenway, Roger  
"Your guide to achieve reviewing", <http://www.reviewing.co.uk>.  
A web site about reviewing, feedback, facilitation, experiential learning and other issues in training with exercises, articles and tips
- Guijt, I. et al. (1992)  
*From input to impact: participatory rural appraisal for ActionAid in Gambia*  
The Gambia: ActionAid and London: IIED
- Guirdham, Maureen (1999)  
*Communicating across cultures*, London: Macmillan Press
- Hall, E.T. (1977).  
*Beyond culture*, New York: Anchor
- Jeunesse pour l'Europe (1995)  
*Community project for developing training modules for youth workers*, Luxembourg: Jeunesse pour l'Europe
- Jungk, Robert & Müllert, Norbert (1994)  
*Zukunftswerkstätten – Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*, Heine: München
- Kirkpatrick, D.L. (1994)  
*Evaluating training programs: the four levels*, San Francisco: Berrett-Koeller
- Klatt, Bruce (1999)  
*The ultimate training workshop handbook*, New York: McGraw Hill
- Kolb, D.A., Rubin I.M. & McIntyre, J.M. (1973)  
*Organizational psychology: an experiential approach*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Krathwohl et al. (1964)  
*A taxonomy of educational objectives*, New York: David McKay Co.



- 
- Laconte, Leen & Arne Gillert (2000)  
“Coyote Meets Trainers”, in *Coyote Issue*. 2, may 2000, Council of Europe and European Commission, Strasbourg
- Landis D. & Bhagat R. (1996)  
*Handbook of intercultural learning*, Thousand Oaks: Sage
- Leahy, Anne (1996).  
*Challenges for change: development education in ‘disadvantaged’ youth work*, Dublin: DEFY – Development Education for Youth
- Levine, R. (1997).  
*A geography of time*, New York: Basic Books
- Maddux, R.B. (1988), (second edition 1994)  
*Team building: an exercise in leadership*, London: Rogan Page
- Martinelli, Silvio & Mark Taylor (ed.) (2000)  
*Intercultural learning T-Kit*, Strasbourg: Council of Europe and European Commission
- Merry, Peter (ed.) (2000)  
*Project management T-Kit*, Strasbourg Council of Europe and European Commission
- Merry, Peter & Titley, Gavan (2000)  
“Theatre of the oppressed and youth” in *Coyote Issue* 1, Strasbourg: Council of Europe and European Commission
- Mewaldt, Andrea & Gailius, Zilvinas (1997)  
*A practical guide for youth leaders*, Vilnius: Council of Lithuanian Youth Organisations
- Mourik, Els Van (1997)  
*Training for trainers – an introductory course*, London: World Association of Girl Guides and Girl Scouts
- Noe, R.A. (1998)  
*Employee training and development*, New York: Irwin/McGraw Hill
- Paige, R. Michael (1993) (ed.)  
*Education for the intercultural experience*, Yarmouth Maine: Intercultural Press
- Patfoort, Pat (1995).  
*Uprooting violence, building non-violence*, Maine: Cobblestone Press
- Pfeiffer J.W. & J.E. Jones (ed) (1972)  
*The 1972 annual handbook for group facilitators*, San Diego: University Associates
- Philipp, E. (1992)  
*Gute Schule Verwirklichen*, Weinheim und Basel
- Phillips, J.J. (1997)  
*Training, evaluation and measurement methods* (3rd edition), Houston: Gulf Publishing
- Pohl, Michael and Jürgen Witt (2000)  
*Innovative Teamarbeit*, Heidelberg: Sauer
- Pretty, N.J. (1995)  
*Participatory learning and action*, London: IIED
- Pruitt, Dean G. & Carnevale, Peter (1997)  
*Negotiation in social conflict*, Buckingham: Oxford University Press
- Ohana, Yael (2000)  
*A guide to applications for and organising study sessions at the European Youth Centres*, Council of Europe European Youth Centres, Strasbourg and Budapest



- 
- Owen, Harrison (1992)  
*Open space technology*, Potomac, MD: Abbott Publishing Co.  
<http://www.tmn.com/openspace>  
Um site útil sobre a tecnologia open space – disponível em várias línguas
- Rae, Leslie (2000)  
*Effective planning in training and development*, London: Kogan Page
- Rae, Leslie (1999)  
*Using activities in training and development*, London: Kogan Page
- Rogers, Jenny (1989)  
*Adults learning*, Milton Keynes: Open University Press
- Sahlberg, Pasi (1999)  
*Building Bridges for Learning: The recognition and value of non-formal education in youth activity*, Brussels: European Youth Forum
- Smith, Mark K. (2000)  
<http://www.infed.org>. (1997, updated November 2000)  
Site sobre a educação informal que contém artigos sobre variados conceitos chave relacionados com o tema da educação informal, aprendizagem ao longo da vida, animação, aprendizagem, etc...
- Siurala, Lasse (1999)  
*A broader strategy for non-formal learning and education?*, CDEJ Working group paper, Strasbourg: Council of Europe Directorate of Youth and Sport
- Thorpe, Sara & Jackie Clifford (2000)  
*Dear Trainer...* London: Kogan Page
- Taylor, Mark (2000)  
<http://www.angelfire.com/mt/Roofonfire/index.html>.  
Site elaborado no final de um curso de formação ação D sobre aprendizagem experiencial na Lituânia que contém teorias, actividades e ligações a outros sites educativos
- Taylor Mark (2000)  
"You read any interesting training course reports lately?" *Coyote Issue 2*, Strasbourg: Council of Europe and European Commission
- U.K. Girl guides Association (1993)  
*Training skills for advisers*, London
- Vink, Caroline (1999)  
"Giving credit: certification and assessment of non-formal education" *Coyote Issue 1*, Strasbourg: Council of Europe and European Commission
- Watzlawick, Paul et al. (1967)  
*The pragmatics of human communication: a study of intentional patterns, pathologies, and paradoxes*, New York: Norton
- Williams, Raymond (1983)  
*Keywords: a vocabulary of culture and society*, London: Fontana
- World Studies Project (1976)  
*Learning for change in world society*, London: Coond Studies Project



## Os autores

**Goran Buldioski** (coordenação, autoria). Presentemente, trabalha como conselheiro educativo no Centro Europeu da Juventude em Budapeste. Os seus interesses particulares incluem o desenvolvimento dos recursos humanos, gestão organizativa, formação de formadores e a educação intercultural no geral. [goran.buldioski@coe.int](mailto:goran.buldioski@coe.int)

**Cecilia Grimaldi** (autoria). Cecilia é italiana, tem uma licenciatura em Ciências Políticas e especializou-se em Estudos Internacionais. Trabalhou como estagiária e como consultora externa no Centro Europeu da Juventude em Estrasburgo, apoiando alguns seminários e desenvolvendo um estudo sobre juventude rural. Trabalhou, durante 4 anos, como formadora para a Região Europeia WAGGGS, apoiando a Organização de Guias e Escuteiros Nacionais na Europa a estabelecer, implementar, avaliar e actualizar as práticas de formação. As suas principais áreas de trabalho são a aprendizagem intercultural e o trabalho de equipa, formação de formadores, gestão de projectos e desenvolvimento da educação. Actualmente é uma formadora *freelancer*. Cecilia também é uma professora de Iyengar Yoga, certificada por Hata Yoga, e por altura desta publicação estava a mudar-se para Paris. Cecilia acredita piamente que trabalhar com e para a Juventude europeia é um investimento para a paz e felicidade de amanhã. [cgrimaldi@iol.it](mailto:cgrimaldi@iol.it)

**Sonja Mitter** (autoria). Sonja trabalha como formadora *freelancer* e como consultora no campo do trabalho e cooperação com jovens europeus. É alemã e vive actualmente em Ljubljana, na Eslovénia. As suas principais áreas de interesse incluem aprendizagem intercultural, trabalho de equipa intercultural, gestão de projectos, formação de formadores, cooperação euro-mediterrânica e o trabalho com jovens no e com o sudeste europeu. De 1995 a 2000, trabalhou como membro da equipa educativa da Direcção Geral da Juventude e Desporto do Conselho da Europa em Estrasburgo. Tem uma licenciatura em História com uma especialização em questões de migração. [sonjamitter@aol.com](mailto:sonjamitter@aol.com)

**Gavan Titley** (autoria, edição, revisão). Gavan está actualmente a fazer trabalho de pesquisa para o seu doutoramento, analisando a globalização cultural e o desenvolvimento, na Universidade da Cidade de Dublin. Ele já leccionou nessa e na Universidade de Boston. Como formador, ele é membro do conjunto de formadores da Direcção Geral da Juventude e Desporto e do Fórum da Juventude, para além de trabalhar como *freelancer*. As suas principais áreas de interesse incluem aprendizagem intercultural e globalização, o papel social dos *media*, o desenvolvimento da educação, transformação de conflitos e formação de formadores. Actualmente vive em Helsínquia, onde se encontra como investigador visitante e aplica activamente a aprendizagem experimental da cultura da sauna. [gavan.titley@dcu.ie](mailto:gavan.titley@dcu.ie)

**Georges Wagner** (autoria, design). Natural do norte do Luxemburgo, George tem experiência profissional em psicologia, como consultor organizacional, e naturalmente como formador e facilitador no campo jovem intercultural. Estabelecido na Alemanha, trabalha como formador intercultural *freelancer* e como consultor de equipa em diferentes países europeus e africanos para organizações com e sem fins lucrativos. Também trabalha a *part-time*, na Fundação Heinrich-Böll, em Berlim, como chefe de departamento de Migração e é responsável por um processo de desenvolvimento de organização interior sobre gestão intercultural. Os seus principais pontos de interesse são o racismo pessoal e estruturado, sociedades multiculturais e gestão intercultural.

Como cozinheiro apaixonado, desenvolve constantemente a sua “cozinha do mundo” e tenta manter viva a criança que há em si. É também o pai babado dos nossos crocodilos. [docwag@gmx.net](mailto:docwag@gmx.net)





# O Essencial da Formação

## Mochila Pedagógica | T-Kit N° 6



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu



PROGRAMA OPERACIONAL EMPREGO,  
FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL  
(POEFDS)



Governo da República  
Portuguesa



PUBLICAÇÕES  
HUMANAS

Em 1998 o Conselho da Europa e a Comissão Europeia decidiram levar a cabo uma acção comum no domínio da formação europeia de profissionais activos no domínio da juventude e iniciaram, com este fim, um acordo de parceria. Este acordo, posto em prática através de convenções sucessivas, tem como finalidade “promover uma cidadania europeia activa e, por isso, a sociedade civil, estimulando a formação dos dirigentes e profissionais activos no domínio da juventude actuando num contexto internacional”.

A cooperação entre as duas instituições abrange um vasto leque de actividades e de publicações, bem como o desenvolvimento de ferramentas para o prosseguimento do trabalho em rede. A parceria é regida por três grandes princípios: oferta de formação (formação de longa duração para formadores e formação para a cidadania europeia), publicações (materiais e revistas de formação em suporte papel e versões electrónicas) e ferramentas de trabalho em rede (grupo de formadores e possibilidades de intercâmbios). A meta final é criar normas da formação de profissionais activos no domínio da juventude a nível europeu e definir os critérios de qualidade que devem reger essa formação.

*O Projecto PUBLICAÇÕES HUMANAS que engloba as Mochilas Pedagógicas/T-kits é um projecto aprovado e financiado pelo Fundo Social Europeu através do POEFDS Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social, Eixo: 4 Promoção da Eficácia e da Equidade das Políticas de Emprego e Formação, medida 4.2. Desenvolvimento e Modernização das Estruturas e Serviços de Apoio ao Emprego e Formação, acção-tipo 4.2.2.2. Recursos Didácticos.*