

MANUAL DE MÉTODOS DE PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Programa de Formação Avançada para ANEs



FICHA TÉCNICA

Texto: Zita de Sousa Carvalho

Licenciada em Psicologia e pós-graduada em Andragogia, Formação e Desenvolvimento nas Organizações e em Projectos de Desenvolvimento Local. Mais de 20 anos de experiência profissional como professora, formadora, formadora de formadores e consultora em projectos de formação de adultos. Prestou serviços por vários anos para a GTZ-Cooperação Técnica da Alemanha, no Brasil e Moçambique e para diversas organizações governamentais e não-governamentais do Brasil.

Reside actualmente em Portugal e trabalha num programa de desenvolvimento comunitário, promovido pela Fundação Aga Khan e parceiros, e como formadora e formadora de formadores em temáticas como Educação Intercultural, Educação para a Cidadania Global, Metodologias Participativas e outras.

Revisão: Ana Teresa Forjaz

Data: Abril 2012

O PAANE - Programa de Apoio Aos Actores Não Estatais “*Nô Pintcha Pa Dizinvolvementu*” é um programa financiado pela União Europeia no âmbito do 10º FED. Este Programa, sob tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros, da Cooperação Internacional e das Comunidades, é implementado através da assistência técnica de uma Unidade de Gestão de Programa gerida pelo consórcio IMVF / CESO CI.

O PAANE, no âmbito do reforço de capacidades dos Actores Não Estatais (ANEs) Guineenses, conta com 2 Programas de Formação: **I. Programa de Formação Inicial para ANEs; II. Programa de Formação Avançada para ANEs**

O presente Manual faz parte do **Programa de Formação Avançada para ANEs**.

ÍNDICE

1.	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: A APRENDIZAGEM PROMOVIDA PELA SOCIEDADE CIVIL.....	5
1.1	Educação Formal e Educação Informal.....	6
1.2	A Educação Não Formal	6
2.	A ANDRAGOGIA: A ARTE DE APOIAR ADULTOS A APRENDER	9
3.	OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO: OS DIVERSOS SABERES	12
3.1	A Conhecer (Saber-saber)	13
3.1.1	Aprender a Fazer (Saber-fazer)	13
3.1.2	Aprender a viver com os outros (Saber-estar).....	13
3.1.3	Aprender a ser (Saber-ser)	14
4.	OS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM: OS MÉTODOS	15
4.1	Tipologia dos Métodos Pedagógicos	15
4.2	Características dos Métodos Afirmativos, Interrogativos e Activos	16
4.3	A Escolha do Método Pedagógico	18
5.	AS TÉCNICAS DO MÉTODO ACTIVO: COMO COLOCAR OS FORMANDOS EM ACÇÃO	19
5.1	Técnicas de trabalho em grupos.....	19
5.1.1	Painel Progressivo	19
5.1.2	Mercado de Informações	20
5.1.3	Grupos de Especialistas.....	20
5.1.4	Grupos que Concordam ou Discordam	21
5.1.5	Grupo em Aquário	21
5.2	Estudos de Caso.....	22
5.3	Técnica do Brainstorm.....	22
5.4	Dramatizações, Simulações e Jogos Pedagógicos.....	23
6.	A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELO APRENDIZ	24

7.	O PAPEL DO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM: TAREFAS E RESPONSABILIDADES	28
8.	A INTRODUÇÃO DE UMA ACÇÃO DE FORMAÇÃO: A FAMILIARIZAÇÃO DO GRUPO, O LEVANTAMENTO E O NIVELAMENTO DE EXPECTATIVAS	33
8.1	Algumas Tecnicas de Apresentação dos Participantes	34
8.1.1	Entrevista ao Colega.....	34
8.1.2	Rede de Iã	34
8.1.3	Auto-apresentação com Objecto-Símbolo	35
8.1.4	O Levantamento e Nivelamento das Expectativas	35
9.	OS ENERGIZADORES	36
9.1	Alguns Energizadores	37
9.1.1	Zip-Zap-Zop	37
9.1.2	Terramoto.....	37
9.1.3	Elefantes, Girafas e Macacos	38
9.1.4	Cara a Cara	38
9.1.5	Um, dois, três..Bum	39
9.1.6	Batuque com os dedos	39
10.	ALGUNS JOGOS PEDAGÓGICOS	40
10.1	Jogo “Doces Vidas”	41
10.2	Jogo dos Mini-Objectivos.....	44
10.3	Jogo da Mudança.....	47
10.4	Jogo das Cadeiras	49
11.	PLANEAMENTO DE UMA ACÇÃO DE FORMAÇÃO	54
12.	AVALIAÇÃO DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	56
12.1	Comentários em Post-it:	56
12.2	Humorómetro	56
12.3	Formulário de Avaliação Final da Formação.....	57

1. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: A APRENDIZAGEM PROMOVIDA PELA SOCIEDADE CIVIL

“No futuro, devido ao ritmo e dinâmica dos processos sociais, a formação dos indivíduos tem de se assumir como processos de construção, cuja prossecução ultrapassa, necessariamente, os limites dos sistemas formais de ensino”.

Teixeira e Fontes

Há muito tempo que é ressaltado que a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre no dia-a-dia e durante toda a vida das pessoas e que não fica limitado aos espaços das escolas e às situações formais de ensino. Em função disso, muito tem sido escrito sobre as várias modalidades da Educação: a Educação Formal, a Educação Informal e a Educação Não-Formal.

A palavra “aprender” é derivada do latim “apprehendere”, que significa “pegar, agarrar, tomar posse de”. O sentido etimológico do termo aprender ou aprendizagem é, metaforicamente, “agarrar (o conhecimento) com a mente”. Já a palavra “educar” deriva de “ducere” que, em latim significa “trazer”, associada ao prefixo “ex”, que significa “fora”. Educar seria então o processo de “trazer ou conduzir para fora”, que pode ser interpretado como o processo de preparar o indivíduo para o mundo, para extrapolar o seu limitado espaço mental individual (Word Histories, Ricardo Schutz, 2009 - <http://www.sk.com.br/sk-hist.html>).

Organizações internacionais cujas missões são a promoção e apoio ao desenvolvimento dos países e à educação dos povos adoptaram a expressão “aprendizagem ao longo da vida” para referirem-se à educação dos adultos. Para a UNESCO, a aprendizagem ao longo da vida relaciona-se à “experiência vivida no quotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de factos complexos”, sendo que “a educação durante toda a vida é o produto de uma dialéctica com várias dimensões. Se, por um lado, implica a repetição ou a imitação de gestos e de práticas, por outro é, também um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, posto que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania” (UNESCO, 1996).

Para a Comissão Europeia, “a aprendizagem ao longo da vida engloba todas as aprendizagens adquiridas ao longo da vida através da educação em geral, da educação e formação profissional, da educação não formal e informal, que resultam em melhoria do conhecimento, das habilidades e das competências, numa perspectiva pessoal, cívica, social e de empregabilidade. (COM, Bruxelas, 474 final, 2004, p.19).

Há portanto diversas oportunidades para os adultos aprenderem, variando os contextos, quanto ao nível de formalidade, em que a aprendizagem pode ocorrer.

1.1 Educação Formal e Educação Informal

As pessoas podem ficar surpreendidas ao saberem que a palavra “escola” vem da palavra grega “skolé”, cujo significado é algo parecido a “lugar de ócio”. Isso porque eram espaços onde as pessoas reuniam-se para participar de discussões e para aprender umas com as outras, em um ambiente livre das pressões externas. Posteriormente, a escola tornou-se o espaço institucional onde se realiza a Educação Formal, especialmente das crianças e dos jovens.

A Educação Formal é garantida pelos sistemas educativos formais que caracterizam-se por um processo gradativo de etapas a superar (anos acadêmicos), organizadas por disciplinas e programas curriculares aprovados e reconhecidos pelos órgãos competentes. O avanço nessas etapas do processo educativo formal é regulado por processos de avaliação e de certificação (diplomas).

Já a Educação informal engloba todas as situações em que as pessoas aprendem (com maior ou menor intenção de aprender), a partir da experiência vivida, da resolução dos problemas do dia-a-dia, da interacção com as pessoas, dos livros que lêem, do que vêem na televisão ou cinema, enfim, das inúmeras experiências quotidianas. É fácil perceber que a educação informal não é necessariamente organizada ou orientada e que confunde-se com o processo de socialização dos indivíduos.

1.2 A Educação Não Formal

Enquanto a Educação Formal segue directrizes educacionais centralizadas e enquadra-se em estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas e fiscalizadas por órgãos dos governos nacionais, a Educação Não Formal é mais autónoma, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas dessa educação fora da escola não seguem, obrigatoriamente, um sistema sequencial de "progressão", podem ter duração variável e podem conceder ou não conceder certificados de conclusão.

As práticas de Educação Não Formal são, em sua maioria, realizadas pelas organizações da sociedade civil, com variados objectivos que, por sua vez, podem estar subordinados às missões e projectos de tais organizações. São realizadas no âmbito do trabalho comunitário, da intervenção social, do serviço voluntário, das acções de associações de todos os tipos, ou seja, no âmbito da actividade de organizações não-governamentais ao nível local, nacional e internacional. Também têm sido realizadas em outros espaços de aprendizagem tais como as empresas privadas e as instituições públicas.

Uma característica da Educação Não Formal é a grande variedade de temáticas e de dimensões da aprendizagem abordadas e de formatos que assume, desde o ensino de uma prática profissional à sensibilização para a cidadania, desde workshops a visitas de campo. As acções variam em termos de duração, de localização, de tipo e número de participantes, de perfil das equipas de formadores, entretanto, é importante ressaltar que o facto de não ser

um processo formal não significa que não seja estruturado e que não haja planeamento e avaliação. Também nas acções de Educação Não Formal identificam-se objectivos de aprendizagem, planeiam-se as actividades pedagógicas mais adequadas aos objectivos e ao perfil dos formandos, faz-se avaliação e exige-se formadores qualificados.

A Educação Não Formal diferencia-se da Educação Formal especialmente pela participação voluntária dos formandos e pelas relações mais horizontais, não hierárquicas, entre o formador e o grupo de aprendizes. Assinala-se assim o facto de que as pessoas frequentam as acções formativas da Educação Não-Formal basicamente porque estas atendem às suas motivações intrínsecas.

Quanto às temáticas e às dimensões da aprendizagem, a Educação Não-Formal veicula e promove um vasto conjunto de valores sociais e éticos tais como a defesa dos direitos humanos, a promoção da paz, a solidariedade e a justiça social, o diálogo inter-relacional, a cidadania democrática e a aprendizagem intercultural, valorizando as dimensões do saber-se. Em função disso, a Educação Não-Formal tem-se destacado pela utilização e pelo desenvolvimento de métodos de aprendizagem participativos e activos, baseados na experiência de cada formando e em seu protagonismo no processo de aprendizagem. Tem dado contribuição relevante em termos de inovação nas técnicas e materiais pedagógicos.

A grande contribuição da Educação Não Formal para a aprendizagem ao longo da vida vem sido ressaltada por vários organismos internacionais. A Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adoptou, em 2000, a recomendação 1437 sobre *Educação Não-Formal*, “incitando todos aqueles que dão forma às políticas educativas a tomar conhecimento da *educação não-formal* como parte essencial do processo educativo...” e “interpelando os governos e outras autoridades competentes dos Estados-Membros a reconhecer a *educação não-formal* como um parceiro *de facto* no processo de aprendizagem ao longo da vida”.

Indicações Bibliográficas

PINTO, Luís Castanheira (2005): Sobre Educação Não-Formal, Cadernos d'Inducar, Lisboa, página da Inducar na internet

CAVACO, Carmen (2002): *Aprender Fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial*, Lisboa, Educa

COMISSÃO EUROPEIA (2000): *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, SEC(2000) 1832, Bruxelas

COMISSÃO EUROPEIA (2003b): *Validation of Non-Formal and Informal Learning: Contribution of the Comission Expert Group (Progress Report)*

COMISSÃO EUROPEIA (2004): *Decision of the European Parliament and of the Council Establishing an Integrated Action Programme in the Field of Lifelong Learning*, COM(2004) 474 final, Brussels

CONSELHO DA EUROPA (2003), *Draft Recommendation on the Promotion and Recognition of Non-Formal Education/Learning of Young People*, European Steering Committee for Youth (CDEJ), Strasbourg

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2004): *Projecto de Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros Reunidos no Conselho sobre Princípios Comuns Europeus de Identificação e de Validação da Aprendizagem Não-formal e Informal*, 9600/04 EDUC 118 SOC 253, Bruxelas

2. A ANDRAGOGIA: A ARTE DE APOIAR ADULTOS A APRENDER

Em 1926, ao pesquisar as melhores formas de educar adultos para a "American Association for Adult Education", E. C. Linderman percebeu algumas impropriedades nos métodos pedagógicos utilizados à época. Segundo Linderman:

"Nosso sistema académico se desenvolveu numa ordem inversa: assuntos e professores são os pontos de partida, e os alunos são secundários. ... O aluno é solicitado a ajustar-se a um currículo pré-estabelecido. Grande parte do aprendizado consiste na transferência passiva para o estudante da experiência e conhecimento de outrem".

Posteriormente, Linderman enfatizou a importância da experiência para a aprendizagem nos adultos destacando que "A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz".

Outro autor, Knowles (1970), descreveu as transformações decorrentes do processo de amadurecimento e que tem influência nas motivações das pessoas para aprender. Ao longo do tempo, as pessoas:

- ✓ Passam de pessoas dependentes para indivíduos independentes, auto-direcionados
- ✓ Acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro.
- ✓ Interessam-se pelo aprendizado das habilidades que utilizam no seus papéis sociais e nas suas profissões.
- ✓ Passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante.
- ✓ Preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto.
- ✓ Passam a apresentar motivações internas (como desejar uma promoção, sentir-se realizado por ser capaz de uma ação recem-aprendida, etc), mais intensas que motivações externas como notas em provas, por exemplo.

Lindeman identificou cinco pressupostos-chave, que tornaram-se fundamentos da moderna teoria de aprendizagem dos adultos.

1. Os adultos são motivados a aprender à medida que expericiam que as suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto, as necessidades e interesses são os pontos de referência mais apropriados para a organização das atividades de aprendizagem dos adultos.
2. A orientação para a aprendizagem dos adultos está centrada na vida, portanto, as unidades apropriadas para a organização de programas de aprendizagem para adultos são as situações de vida (e não disciplinas).

3. A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender, portanto, o centro da metodologia de educação dos adultos deve ser a análise de experiências.
4. Os adultos têm uma profunda necessidade de auto-direcção e, por isso, o papel do professor deverá ser engajar-se no processo de investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.
5. As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade, portanto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Neste contexto, o papel do formador é sobretudo o de facilitar e orientar o formando na vivência e na sistematização e generalização da sua experiência e não tanto o de servir como transmissor de informação (Knowles, 1990). Por esta razão, conforme escreveu Wenger (1999), a aprendizagem de adultos deve ser pensada como “um processo orientado de descoberta mais próximo de um itinerário de experiências transformadoras do que de uma lista de conteúdos”.

Em função das diferenças entre as motivações para a aprendizagem entre crianças e adultos, e, portanto, das exigências de diferentes pressupostos e abordagens, é que alguns autores sugerem a denominação “Andragogia” para designar as teorias e os modelos de aprendizagem dos adultos, em alternativa ao termo “Pedagogia”, mais associado ao ensino formal de crianças e jovens.

Malcom Knowles indicou as principais diferenças entre a orientação pedagógica e a orientação andragógica, apresentadas no quadro a seguir.

	Modelo Pedagógico	Modelo Andragógico
Papel da Experiência	A experiência daquele que aprende é considerada de pouca utilidade. O que é importante, pelo contrário, é a experiência do professor.	Os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens.
Vontade de Aprender	A disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento critérios e objetivos internos à lógica escolar, ou seja, a finalidade de obter êxito e progredir em termos escolares.	Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional.
Orientação	A aprendizagem é encarada como	Nos adultos a aprendizagem é

da Aprendizagem	um processo de conhecimento sobre um determinado tema. Isto significa que é dominante a lógica centrada nos conteúdos, e não nos problemas.	orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida cotidiana (o que desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos)
Motivação	A motivação para a aprendizagem é fundamentalmente resultado de estímulos externos ao sujeito, como é o caso das classificações escolares e das apreciações do professor.	Os adultos são sensíveis a estímulos da natureza externa (notas, etc), mas são os fatores de ordem interna que os motivam para a aprendizagem (satisfação, auto-estima, qualidade de vida, etc)

Os adultos sentem-se motivados a aprender quando entendem as vantagens e os benefícios de um aprendizado, bem como as consequências negativas de seu desconhecimento. Métodos que permitam ao aprendiz adulto perceber as suas próprias deficiências, ou a diferença entre o status atual de seu conhecimento e o ponto ideal de conhecimento ou habilidade que ser-lhe-á exigido, serão úteis para produzir esta motivação.

Referências Bibliográficas:

Cavalcante, Profº Roberto de Albuquerque – “Andragogia: a aprendizagem nos adultos”, Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba, nº 6 – Ano 4 (Julho de 1999)

Goecks, Rodrigo – “Educação de Adultos: uma abordagem andragógica, Janeiro de 2003

3. OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO: OS DIVERSOS SABERES

Texto retirado da Wikipédia/ Internet

Os quatro pilares da Educação são conceitos para a fundamentação da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

No relatório editado sob a forma do livro: "Educação: um tesouro a descobrir" (1999), no quarto capítulo propõe-se uma educação direcionada para quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação.

O ensino tradicional debruça-se essencialmente sobre o domínio do aprender a conhecer e, em menor escala, do aprender a fazer. Estas aprendizagens, direcionadas para a aquisição de instrumentos de compreensão, raciocínio e execução, não podem ser consideradas completas sem os outros domínios da aprendizagem, muito mais complicados de explorar, devido ao seu caráter subjetivo e dependente da própria entidade educadora.



3.1 A Conhecer (Saber-saber)

Esta aprendizagem refere-se à aquisição dos “instrumentos do conhecimento”. Debruça-se sobre o raciocínio lógico, compreensão, dedução, memória, ou seja, sobre os processos cognitivos por excelência. Contudo, deve existir a preocupação de despertar no estudante, não só estes processos em si, como o desejo de desenvolvê-los, de querer saber mais e melhor. O ideal será sempre que a educação seja encarada,

não apenas como um meio para um fim, mas também como um fim em si mesmo. Esta motivação pode apenas ser despertada por educadores competentes, sensíveis às necessidades, dificuldades e idiossincrasias dos estudantes, capazes de lhes apresentarem metodologias facilitadoras da atenção e compreensão das temáticas.

Pretende-se despertar em cada aluno a sede de conhecimento, a capacidade de aprender cada vez melhor, ajudando-os a desenvolver as armas e dispositivos intelectuais e cognitivos que lhes permitam construir as suas próprias opiniões e o seu próprio pensamento crítico.

Em função disso, sugere-se o incentivo não apenas do pensamento dedutivo como também do intuitivo, porque, se é importante ensinar o “espírito” e método científicos ao estudante, não é menos importante ensiná-lo a lidar com a sua intuição, de modo a que possa chegar às suas próprias conclusões e aventurar-se sozinho pelos domínios do saber e do desconhecido.

3.1.1 Aprender a Fazer (Saber-fazer)

Indissociável do aprender a conhecer, que confere as bases teóricas, o aprender a fazer refere-se essencialmente à formação técnico-profissional do educando. Consiste essencialmente em aplicar, na prática, os seus conhecimentos teóricos. Actualmente, existe outro ponto essencial a focar nesta dimensão da aprendizagem: a comunicação. É essencial que cada indivíduo saiba comunicar. Não apenas reter e transmitir informação mas também interpretar e selecionar as torrentes de informação, muitas vezes contraditórias, com que somos bombardeados diariamente, analisar diferentes perspectivas, e refazer as suas próprias opiniões mediante novos fatos e informações.

3.1.2 Aprender a viver com os outros (Saber-estar)

Este domínio da aprendizagem consiste num dos maiores desafios para os educadores, pois atua no campo das atitudes e valores. Faz parte deste campo a gestão dos conflitos, o combate ao preconceito e às rivalidades milenares ou diárias. Aposte-se na educação como veículo de paz, tolerância e compreensão. Mas como fazê-lo?

O relatório para UNESCO não oferece receitas, mas avança uma proposta baseada em dois princípios: primeiro a “descoberta progressiva do outro” pois, sendo o desconhecido a grande fonte de preconceitos, o conhecimento real e profundo da diversidade humana combate directamente este “desconhecido”. Depois e sempre, a participação em projetos

comuns que surge como veículo preferencial na diluição de atritos e na descoberta de pontos comuns entre povos, pois, se analisarmos a História Humana, constataremos que o Homem tende a temer o desconhecido e a aceitar o semelhante.

3.1.3 Aprender a ser (Saber-ser)

Este tipo de aprendizagem depende directamente dos outros três. Considera-se que a Educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total do indivíduo “espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”.

À semelhança do aprender a viver com os outros, fala-se aqui da educação de valores e atitudes, mas já não direcionados para a vida em sociedade em particular, mas concretamente para o desenvolvimento individual.

Pretende-se formar indivíduos autónomos, intelectualmente activos e independentes, capazes de estabelecer relações interpessoais, de comunicarem e evoluírem permanentemente, de intervirem de forma consciente e pró-activa na sociedade.



4. OS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM: OS MÉTODOS

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens educam-se entre si, mediatisados pelo mundo.

Paulo Freire

Método vem da palavra grega “methodos”, composta pelos vocábulos “meta” que significa “através de” e o vocáculo “hodos”, que significa “via, caminho”, ou seja, um caminho através do qual busca-se alcançar um resultado ou um conjunto de resultados. Trata-se de um processo racional para atingir um dado fim. Para funcionar bem, depende das condições da situação em que será utilizado e das competências de quem o aplica.

Métodos pedagógicos (ou andragógicos) são diferentes modos de promover a aprendizagem de crianças, jovens ou adultos. Um método pedagógico corresponde à adopção de procedimentos de determinada natureza e de determinadas atitudes por parte do formador, além de que diferentes métodos também estimulam diferentes atitudes nos formandos.

É importante haver clareza de que os métodos pedagógicos de promoção da aprendizagem (mais comumente denominados métodos de ensino) não correspondem aos conteúdos ou conhecimentos que serão transmitidos ou abordados. Correspondem ao modo como a transmissão, ou construção, dos conteúdos será realizada.

A escolha do método a utilizar deve sempre considerar os objectivos de aprendizagem que se pretende alcançar, o perfil dos aprendizes e os recursos disponíveis (inclusive, de tempo).

4.1 Tipologia dos Métodos Pedagógicos

Há diferentes formas de classificar os métodos pedagógicos mas devemos ter em conta que as classificações são, em alguma medida, artificiais, já que nem sempre é fácil colocar uma determinada forma de promover a aprendizagem neste ou naquele método.

As referências utilizadas para a categorização e denominação dos métodos indicam a linha de acção do formador mas também podem referir-se ao papel do aprendiz em termos de sua maior passividade ou participação no processo. Pierre Goguelin agrupou os diversos métodos pedagógicos em três grupos: os métodos afirmativos (expositivos e demonstrativos), os métodos interrogativos e os métodos activos. Nos dois primeiros

grupos, é o professor ou formador que expõe ou demonstra, de forma afirmativa, ou interroga, enquanto no terceiro grupo, é o aprendiz que está mais activo no seu próprio processo de aprendizagem.

Cada método pedagógico é operacionalizado a partir de diferentes técnicas ***pedagógicas***.

4.2 Características dos Métodos Afirmativos, Interrogativos e Activos

- ✓ Métodos Afirmativos: Expositivo e Demonstrativos O método expósito-teórico é bastante centrado na pessoa do formador (ou professor) que é actua como o detentor e o transmissor do saber. Prevê a apresentação e explicação de teorias, ou seja, de conjuntos de conceitos formulados e confirmados pelas diversas áreas do conhecimento. O formando (ou aluno) é colocado numa posição passiva, de receptor das mensagens, e espera-se que compreenda e assimile (com apelo à memória) os conhecimentos apresentados.

A relação entre o formador e formando (ou professor e aluno) tende a ser hierarquizada e distanciada.

A exposição pode apoiar-se em recursos audiovisuais sendo que nas últimas décadas, de grande avanço das tecnologias de informática, utilizam-se com frequência as projecções a partir de *data-show*.

Os métodos demonstrativos também são bastante centrados no formador, como a pessoa que sabe fazer algo bem. São utilizados para a transmissão de conhecimentos práticos através da demonstração directa de como fazer determinadas tarefas. Normalmente, o formando é solicitado a repetir o que o formador demonstra.

- ✓ Métodos Interrogativos

A técnica por excelência dos métodos interrogativos é fazer perguntas, ou seja, fazer emergir os conhecimentos, experiências, percepções e opiniões através de perguntas-orientadoras de um diálogo entre o formador e os formandos e entre os formandos. As perguntas estimulam a reflexão em cada formando e orientam um processo de intercâmbio de ideias e de reflexão colectiva.

Apesar da participação dos formandos, o processo continua a estar centrado na pessoa do formador.

O formador deve formular perguntas abertas e sequenciais que estimulem respostas relacionadas aos tipos de conteúdos teóricos e práticos que se pretende fazer emergir.

✓ Métodos Activos

Um dos primeiros grandes teóricos dos métodos activos foi Pestalozzi que já no século 18 defendia que a educação deveria "preparar os homens para certos desempenhos na sociedade". A educação devia promover o desenvolvimento harmónico das dimensões intelectuais, técnicas e morais das pessoas. John Dewey, no século 19, concebeu a educação baseada na acção, ou seja, numa pedagogia activa que contribuísse para a socialização do aluno, através de trabalhos em grupo, ao mesmo tempo em que a individualidade de cada um seria respeitada e fortalecida. Para Dewey, as pessoas só aprendem a partir da observação, reflexão e experimentação (ou seja, o aprendiz forma-se, não é formado).

Ao longo do século XX a pedagogia activa alcançou significativos avanços teóricos e práticos e acabou por influenciar todos os outros métodos de ensino. A gradual imposição dos métodos pedagógicos activos deve-se, principalmente, ao seu poder motivador junto aos formandos e às mudanças de paradigmas na educação em geral, em torno das questões da autoridade versus autonomia e liberdade.

Nos métodos activos, o formando torna-se o centro e o actor principal do processo e o formador assume as funções de facilitador ou animador.

Os métodos activos utilizam as seguintes técnicas:

- ✓ Trabalhos em grupos;
- ✓ Debates em plenário;
- ✓ Dramatizações/ role-playing;
- ✓ Estudos de Casos
- ✓ Técnicas de brainstorm ("tempestade de ideias" sobre alguma temática);
- ✓ Simulações
- ✓ Jogos pedagógicos

As simulações e os jogos pedagógicos são as técnicas mais representativas do método activo já que possibilitam aos participantes que construam o conhecimento (conceitos, princípios), a partir da discussão de uma experiência vivida. É a técnica por excelência da Aprendizagem pela Experiência.

4.3 A Escolha do Método Pedagógico

Na escolha de um método pedagógico, o formador deverá considerar pelo menos quatro factores:

- ✓ As características dos formandos;
- ✓ As características do saber a transmitir ou construir-se;
- ✓ Os recursos inerentes à situação de formação;
- ✓ As responsabilidades e competências exigidas ao formador.

Apesar da tendência actual para a valorização dos métodos activos, todos os métodos são úteis conforme os objectivos e o contexto e as acções de formação mais eficazes são as que combinam diversos métodos. Todos os métodos têm vantagens e desvantagens em função, principalmente, do tipo de conteúdos teóricos e práticos que podem veicular e aos recursos exigidos. Em linhas gerais, quanto mais activa a técnica pedagógica utilizada, maiores as exigências de preparação e de tempo e maior o limite recomendável de número de participantes.

Referências bibliográficas

MÃO DE FERRO, António - Métodos e Técnicas Pedagógicas, Colecção “Formar Pedagogicamente”, volume 23, Instituto do Emprego e Formação Profissional, Lisboa

CARDIM, Luís (1997) – Jogos Pedagógicos, Colecção “Formar Pedagogicamente”, volume 10, I.E.F.P., Lisboa

Materiais pedagógicos disponibilizados na página www.forma-te.pt (site português especializado para o apoio a formadores)

5. AS TÉCNICAS DO MÉTODO ACTIVO: COMO COLOCAR OS FORMANDOS EM ACÇÃO

O que oiço, esqueço. O que vejo, recordo. O que faço, aprendo.

Confúcio

Como já indicado anteriormente, os trabalhos em grupo são uma das técnicas do método activo. Aliás, há uma variedade de técnicas para os trabalhos em grupo. Algumas delas são: painel progressivo, mercado de informações, grupo de especialistas ou “world cafe”, grupos concordantes e discordantes e aquário.

5.1 Técnicas de trabalho em grupos

5.1.1 Painel Progressivo

No primeiro momento de um trabalho de grupo em painel progressivo, o trabalho é individual e, posteriormente, desafia-se os participantes para integrarem-se em grupos cada vez maiores. Geralmente, realizam-se três etapas:

- Os participantes reflectem sobre a pergunta ou perguntas-orientadoras propostas pelo formador, individualmente e fazem anotações sobre as suas respostas;
- O formador solicita que os participantes formem pares (ou trios); os pares (ou trios) deverão conhecer e discutir as respostas individuais de seus membros, identificando as similaridades e diferenças de enfoques ou opiniões;
- O formador solicita que cada dois pares (ou trios) de participantes juntem-se e formem um grupo maior (de quatro a seis pessoas); os grupos deverão integrar as respostas desenvolvidas nos momentos anteriores em uma resposta colectiva.

As respostas elaboradas na etapa final deverão ser apresentadas ao conjunto da turma de formação.

É importante ressaltar que a integração das respostas individuais e dos pares (trios) numa resposta colectiva final, não deve conduzir a uma mera escolha entre respostas boas, a manter, e respostas ruíns, a descartar. O objectivo do painel progressivo é o estímulo à reflexão crítica e o enriquecimento da análise de uma temática, a partir de vários olhares e de variadas bagagens de conhecimentos e experiências. Também promove o exercício de algumas competências sociais relacionadas à comunicação e à capacidades de argumentação.

5.1.2 Mercado de Informações

Num primeiro momento, formam-se grupos (de 3 a 6 pessoas) para a discussão de uma temática e para resposta a uma ou mais perguntas-orientadoras. Esses grupos elaboram um cartaz para a apresentação de suas ideias e respostas. No segundo momento, o formador desfaz esses grupos e forma outros. Os novos grupos serão constituídos por um membro de cada um dos grupos originais. Assim, nos novos grupos estarão elementos que são capazes de apresentar e explicar os resultados do trabalho de cada um dos grupos originais.

Os novos grupos fazem um “passeio” pela espaço físico, como se tivessem a visitar uma feira ou uma exposição. Param por algum tempo diante de cada um dos cartazes elaborados pelos grupos originais, para tomar conhecimento dos resultados das discussões de cada um daqueles grupos. O membro do novo grupo que era membro no grupo original que elaborou o cartaz a ser visto naquele momento, fará a apresentação do seu conteúdo e responderá a dúvidas e comentários.

Todos os novos grupos devem tomar conhecimento dos conteúdos de todos os cartazes. Os tempos para as “visitas” são determinados e geridos pelo formador.

Quando há mais tempo disponível, o formador pode optar por formas de apresentação mais elaboradas e criativas como a montagem de *stands* onde os grupos poderão colocar não somente os cartazes como folhetos e objectos.

É uma boa técnica para quando a turma de formandos é composta por pessoas ligadas a vários projectos ou organizações e se quer promover o conhecimento recíproco de tais projectos e organizações.

5.1.3 Grupos de Especialistas

A técnica do grupo de especialistas ou “world cafe” é uma variação da técnica do mercado de informações. Uma diferença é que não há o deslocamento pela sala de formação como se as pessoas estivessem a visitar um mercado ou exposição. Num primeiro momento, há grupos que discutem aspectos diferentes de uma mesma temática ou temáticas diferentes. São grupos de especialistas. Num segundo momento, formam-se novos grupos, compostos por um membro de cada um dos grupos originais, ou seja, formam-se grupo de múltiplas especialidades que irão dar a conhecer e debater os diferentes enfoques em presença.

Essa técnica é útil para a abordagem de vários aspectos ou dimensões de uma temática mais ampla. Assim, no primeiro momento, cada grupo pode concentrar-se numa determinada dimensão e, no momento posterior, os grupos podem ampliar o foco, ao analisar e buscar integrar as várias dimensões.

5.1.4 Grupos que Concordam ou Discordam

É utilizada para a introdução de uma temática, a partir de um levantamento das ideias dos participantes sobre o assunto. Busca estimular a motivação dos participantes para a temática que irá ser abordada, a partir da participação, e também possibilita ao formador e ao grupo tomarem conhecimento sobre as diferentes ideias, crenças, valores e atitudes que as pessoas têm sobre o assunto.

O formador prepara anteriormente algumas frases (quatro é um bom número) sobre a temática. Cada frase será lida pelo formador e os participantes irão reflectir por alguns segundos (o formador poderá repetir a leitura) e decidir se “concordam totalmente”, “concordam em parte” ou “discordam totalmente”. Para que as opiniões diferentes sejam facilmente identificáveis, o formador pode ter organizado três espaços na sala para onde os participantes possam deslocar-se, conforme as suas opiniões. Esses espaços podem estar assinalados por um cartaz onde estará escrita uma das frases (“concordo totalmente”, “concordo.”).

Para cada frase e após o posicionamento dos participantes segundo as escolhas possíveis, o formador solicita que sejam apresentados os argumentos que explicam o porque da discordância ou da concordância total ou parcial. Promove um breve debate. Não é necessário ouvir os argumentos de cada um dos participantes (o discurso seria repetitivo e exigiria um longo tempo) mas o formador deve estimular a participação equilibrada de todo o grupo.

5.1.5 Grupo em Aquário

Forma-se um grupo que deverá discutir alguma temática, responder a uma ou mais perguntas-orientadoras ou realizar uma tarefa. Esse grupo é posicionado no centro do espaço físico e os participantes restantes são posicionados ao redor, ou seja, formam-se dois círculos de participantes sendo que o círculo central é o grupo que discute enquanto o segundo círculo são pessoas que observam.

Enquanto no primeiro momento, o grupo do centro faz a tarefa proposta e as outras pessoas observam, no segundo momento, os observadores são solicitados a apresentar e debater as suas observações.

A observação pode ser orientada pelo formador, ou seja, o formador pode indicar um conjunto de aspectos ou dimensões a serem observadas. Os diferentes observadores podem concentrar-se em apenas um ou alguns desses aspectos ou dimensões. O formador pode também optar por não orientar a observação, ou seja, permitir que seja mais livre e, depois, orientar o debate sobre os conteúdos das observações apresentadas no sentido dos objectivos de aprendizagem que norteiam a actividade. Se, por exemplo, o objectivo da actividade é a identificação dos fenómenos de grupos de tarefa (como a diferenciação de papéis no grupo e o surgimento de lideranças), o debate sobre as observações deverá conduzir a conclusões sobre essa temática.

Quando há tempo disponível, o formador pode introduzir uma segunda rodada de trabalho de grupo em aquário, invertendo as posições originais dos participantes, ou seja, os observadores originais (ou parte deles) passa para o centro e o grupo originalmente no centro, passa a observar. Nesse caso, o debate é feito ao final das duas rodadas.

5.2 Estudos de Caso

Os formandos recebem o relato pormenorizado de uma situação (um caso) para examinarem. Esse caso pode ser real, ou seja, pode realmente ter acontecido, ou pode ter sido elaborado de forma a ser ilustrativo, representativo, de situações da vida real. Por trás de um caso apresentado por um formador, há uma temática e um conjunto de formas de agir (estratégias, acções) e de competências que relacionam-se com os objectivos da acção de formação. Os formandos podem ser convidados a analisar, por exemplo, o funcionamento e a cultura de gestão de uma organização não-governamental ou o contexto, sucessos e insucessos de um projecto social.

Geralmente, os formandos são convidados a identificar os erros e acertos contidos no caso descrito e a apresentar alternativas mais eficazes de acção, entretanto, o caso em análise pode ser um exemplo de estratégias e desempenhos eficazes diante de alguma situação-problema. De qualquer forma, a actividade deverá exigir, dos formandos, reflexão crítica e formulação de conclusões.

5.3 Técnica do Brainstorm

Brainstorm, em tradução literal, significa “tempestade cerebral”. Ocorre quando um grupo de pessoas gera um grande número de ideias ou alternativas de solução em relação a um objectivo ou a uma situação-problema. As duas regras básicas de uma sessão de brainstorm são as seguintes:

- . Todas as ideias apresentadas são válidas, nenhuma ideia pode ser ridicularizada ou julgada;
- Quanto mais ideias, melhor.

Essas regras visam estimular a criatividade dos geradores de ideias. A técnica surgiu em função da constatação de que o exercício simultâneo da tentativa de gerar ideias ou soluções e do exame crítico das ideias surgidas, em termos de viabilidade ou interesse, prejudicam ou mesmo bloqueiam a criatividade das pessoas envolvidas. Então, a análise crítica das ideias (interesse, pertinência, viabilidade) deve ser suspensa, durante a fase criativa, e realizada após o surgimento de um grande número de ideias.

A técnica do brainstorm é muito utilizada em actividades profissionais que exigem muita criatividade como, por exemplo, a publicidade.

Para tornar uma sessão de brainstorm mais estimulante e divertida, o formador pode realizar uma rodada de geração de ideias em torno de um tema caricato e lúdico (“como ficar rico rapidamente”, “como fazer conquistas amorosas infalíveis”, “como livrar-se de uma

sogra chata) e depois, realizar a rodada para a temática que relaciona-se com os objectivos da acção de formação.

5.4 Dramatizações, Simulações e Jogos Pedagógicos

As dramatizações ou role-playing (desempenho de papéis) são normalmente utilizadas para a aprendizagem relacionada a competências de comunicação e de interacção social ou para a exploração das atitudes, valores e emoções mobilizadas por determinadas situações sociais.

Nas dramatizações, é interessante promover a troca de papéis, ou seja, fazer que um participante desempenhe um determinado papel, numa interacção, e depois desempenhe o papel do seu parceiro, na interacção anterior. Essa mudança de perspectiva geralmente é bastante eficaz para a sensibilização de determinadas atitudes como a tolerância, a empatia, etc.. (colocar-se nos “sapatos” do outro)

As dramatizações são bastante próximas às simulações, não sendo evidentes as fronteiras entre essas técnicas.

Também as técnicas da simulação e do jogo pedagógico parecem bastante próximas e nem sempre é fácil definir se uma determinada actividade é uma simulação ou um jogo. Como o próprio nome indica, nas simulações simula-se, reproduz-se, uma situação (social, profissional) da vida real. Pode-se, por exemplo, simular-se uma venda de produtos a clientes, uma negociação, um debate num programa de televisão ou rádio, entre pessoas com diferentes papéis ou posições contraditórias em relação à uma temática ou uma sessão do parlamento. Já no jogo pedagógico, por norma, há um objectivo desafiante a ser alcançado e há regras a serem seguidas, criando-se uma situação em que, geralmente, haverá diferentes níveis de sucesso ou insucesso, podendo, inclusive, haver competição, em termos de melhores resultados.

Para os formadores, a realização de actividades pedagógicas com a utilização das técnicas de dramatização, simulação e jogo pedagógico é bastante exigente em termos de responsabilidades que terão que assumir e competências que terão que mobilizar. Por isso, os capítulos posteriores abordam os fundamentos teóricos e metodológicos envolvidos e buscam fornecer algumas pistas de actuação para os formadores dispostos a utilizar tais técnicas.

6. A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELO APRENDIZ

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca... Aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

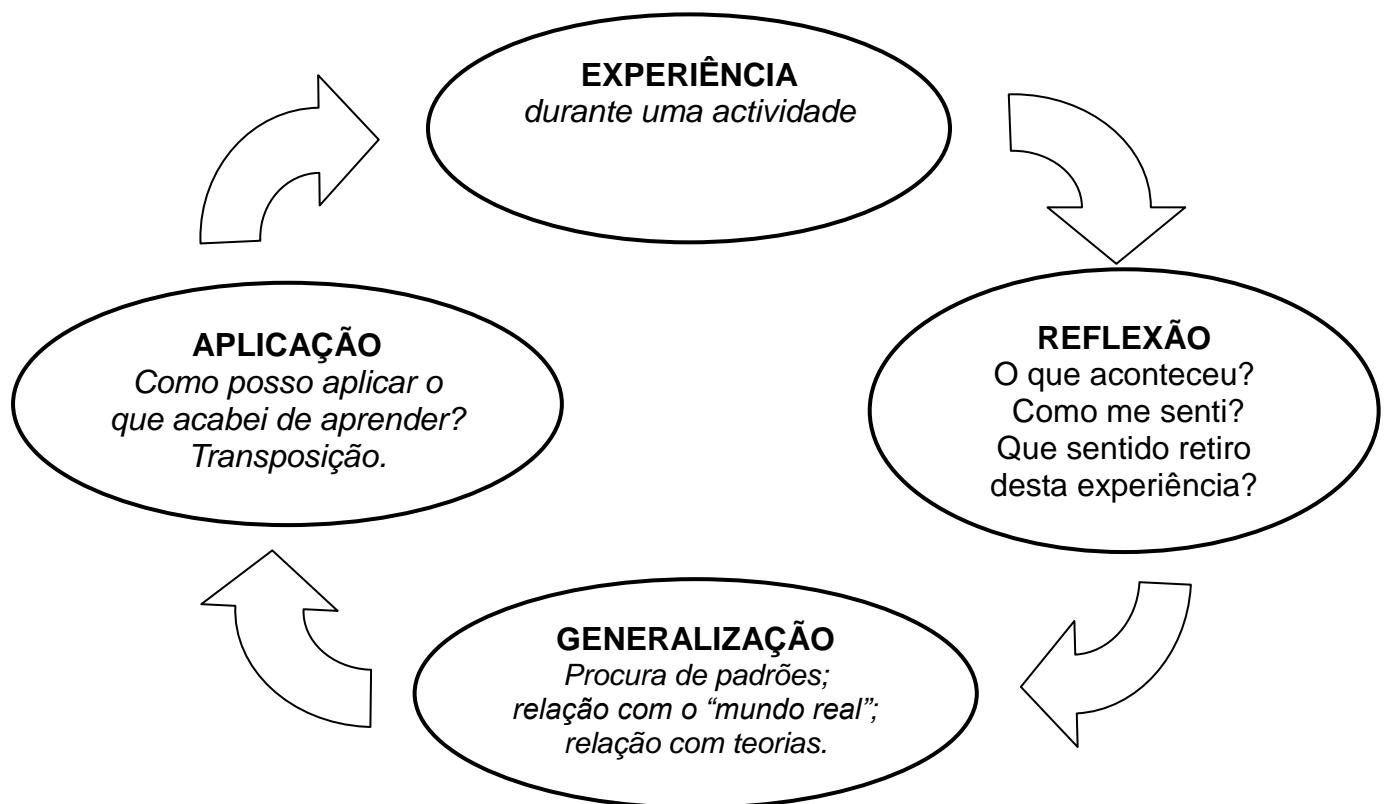
Paulo Freire

Se a aprendizagem de adultos deve ser pensada como “um processo orientado de descoberta mais próximo de um itinerário de experiências transformadoras do que de uma lista de conteúdos” (Wengler, 1999), uma das estratégias mais eficazes para a promoção de aprendizagens em adultos é a Aprendizagem Experiencial ou Aprendizagem pela Experiência. Essa modalidade de aprendizagem corresponde à forma de aprender dos adultos em suas vidas quotidianas. Nas acções de formação, a Aprendizagem Experiencial é possibilitada pela utilização dos métodos activos, especialmente, das simulações e jogos pedagógicos.

Numa simulação ou jogo pedagógico, aprende-se ao fazer, ou seja, os formandos vivenciam uma experiência: uma tarefa a realizar, um problema a resolver ou uma situação simulada, com regras a seguir e desafios a ultrapassar. Nessa experiência, são convidados a mobilizar as suas bagagens pessoais de conhecimentos, experiências, atitudes e valores. Depois, são estimulados a fazer uma reflexão sobre as suas próprias acções, reacções e sentimentos e a também a analisar em conjunto as acções do grupo. Por fim, com base na reflexão crítica sobre a experiência vivida, os formandos podem construir conceitos e princípios que são generalizáveis e aplicáveis a uma ampla gama de situações da vida real.

A Aprendizagem Experiencial ocorre, então, em função do percorrer continuamente um ciclo, representado na figura a seguir.

Ciclo de Aprendizagem Experiencial



No quadro a seguir é apresentada uma descrição mais detalhada do que fazem os participantes de uma simulação ou jogo pedagógico, em cada uma das etapas do Ciclo de Aprendizagem Experiencial. Pelo tipo de acções que realizam, é possível perceber como podem construir aprendizagem a partir da experiência.

Etapa do Ciclo de Aprendizagem Experiencial	O que fazem os participantes (e como aprendem):
A Experiência	<p>Cumprem tarefas desafiantes, resolvem problemas, tomam decisões. Utilizam as suas competências e são orientados por seus valores e suas experiências pessoais.</p> <p>Actuam num contexto grupal, exercendo e sofrendo influências e ajustando-se a necessidades pessoais e aos objectivos do grupo.</p>
O Relato e Reflexão	<p>Relatam e refletem sobre o que fizeram, individualmente, e o que fizeram os outros. Relatam e refletem sobre o que aconteceu e sobre as relações de causa e efeito entre as diversas acções realizadas por cada um e pelo grupo, como um todo.</p> <p>Avaliam a eficiência e a eficácia das acções que realizaram, em função do eram as tarefas e desafios propostos pelo jogo.</p>
A Conceptualização ou Generalização	<p>Formulam conclusões, em termos das melhores formas de lidar ou gerir o tipo de situação simulada no jogo. Chegam a conceitos e princípios de acção aplicáveis à vida real. As acções, atitudes, competências consideradas positivas e produtivas para aquela situação específica do jogo, são generalizáveis para as situações similares da vida real.</p>
A Aplicação	<p>O que foi aprendido a partir da vivência do jogo é aplicado à vida real ou já em actividades posteriores na acção de formação (exercícios de aplicação dos conceitos construídos).</p>

A Aprendizagem Experiencial é um modelo de indutivo de aprendizagem, ou seja, partindo-se de uma situação particular (a experiência específica daquele jogo pedagógico), chega-se a conceitos e princípios generalizáveis ao conjunto de situações similares da vida real. Já no método expósito-teórico de ensino, o modelo de aprendizagem é dedutivo, ou seja, são explicados conceitos e princípios já formulados e testados (conceptualizações ou generalizações produzidas pelas ciências) e o formando busca compreender como são aplicáveis a situações particulares (a exemplos específicos, em exercícios).

Referência Bibliográficas

CARVALHO, Zita de Sousa e CARREIRO, Maria João – Referencial Pedagógico de Formação Continua de Formadores “Cidadania Activa: A Aprendizagem Intercultural”, I.E.F.P., 2006, Lisboa

GOMES DA SILVA, Zita e outro - Manual para Facilitadores CEFE – PRORENDA, Fortaleza

7. O PAPEL DO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM: TAREFAS E RESPONSABILIDADES

“Não importa que eu tenha uma opinião diferente do outro. Mas que o outro encontre o certo, a partir de si próprio, se eu contribuir um pouco para tal”

Olf Steiner

Quando aplica uma técnica do método activo, como a simulação e o jogo pedagógico, o papel predominante do formador é o de facilitação do processo de aprendizagem dos participantes. Diferentes do método expositivo, em que o professor ou formador é o centro do processo, são os formandos que assumem o protagonismo. Cabe ao facilitador cumprir, eficazmente, algumas tarefas e responsabilidades, que podem ser descritas tendo-se por referência as etapas do Ciclo de Aprendizagem Experiencial.

A seguir, apresenta-se um quadro em que são apresentadas as principais acções ou tarefas do facilitador em cada etapa do C.A.E., para provocar, estimular e direcccionar as acções que os formandos realizam, nas mesmas etapas.

Etapa	O que fazem os participantes	O que faz o facilitador
A Experiência	Cumprem tarefas desafiantes, resolvem problemas, tomam decisões. Usam suas competências e são orientados por seus valores e suas experiências pessoais. Actuam num contexto grupal, exercendo e sofrendo influências e ajustando-se a necessidades pessoais e aos objectivos do grupo.	Antes, escolheu, criou ou adaptou o jogo, em função dos objectivos pretendidos. Também preparou as instruções, o material, o cenário, o roteiro para a discussão, etc.. Introduz o jogo, dá as instruções, observa e monitoriza a acção. Pode desempenhar papéis e registar resultados.
O Relato e Reflexão	Relatam e reflectem sobre o que fizeram, individualmente, e o que fizeram os outros. Relatam e reflectem sobre o que aconteceu e sobre as relações de causa e efeito entre as acções realizadas por cada um e pelo grupo, como um todo. Avaliam a eficiência e a eficácia	Faz perguntas para provocar o relato e a análise colectiva dos diferentes acontecimentos ocorridos no jogo. Estimula a comparação, a diferenciação e a análise crítica das acções do grupo, em termos de relações de causa e efeito e de eficácia em relação aos desafios propostos pelo jogo. Modera a

	das acções que realizaram, em função do eram as tarefas e desafios propostos pelo jogo.	discussão e gere o clima emocional do grupo.
Etapa	O que fazem os participantes:	O que faz o facilitador:
A Conceptualização	Formulam conclusões sobre as melhores formas de lidar com o tipo de situação simulada no jogo. Chegam a conceitos e princípios de acção aplicáveis à vida real. As acções, atitudes, competências consideradas positivas e produtivas para aquela situação específica do jogo, são válidas para as situações similares da vida real.	Faz perguntas e sínteses de forma a induzir a formulação de conclusões e a formulação dos conceitos e princípios. Regista, reforça ou sistematiza os conceitos e princípios formulados pelo grupo. Pode complementar a aprendizagem com textos, vídeos, histórias reais, etc..
A Aplicação	O que foi aprendido no jogo é aplicado à vida real ou já em actividades posteriores na acção de formação (quando o formador realiza exercícios de aplicação dos conceitos construídos no jogo)	Planeia actividades para a aplicação da aprendizagem. Pode buscar dados sobre a aplicação do aprendido pelo grupo, em seus contextos de trabalho e vida real.

As tarefas e responsabilidades de um facilitador, geralmente, consideradas as mais difíceis, por formadores iniciantes na utilização dos métodos activos (simulações e jogos pedagógicos, principalmente) são aquelas realizadas nas etapas de “relato e reflexão” e de “conceptualização” do C.A.E., ou seja, na fase de discussão do grupo sobre a experiência que vivenciaram na actividade.

Em linhas gerais, a função principal do facilitador de uma discussão é fazer perguntas, entretanto, há um certo engenho e arte na escolha dessas perguntas. Um bom facilitador é um bom “perguntador”.

O facilitador pode e deve elaborar um roteiro das perguntas a fazer, para uma determinada discussão, entretanto, também terá que formular outras perguntas, não planeadas, conforme o conteúdo que vai surgindo e a própria dinâmica da discussão. Enquanto as perguntas planeadas geralmente são abertas (o quê, como, porque), as perguntas surgidas no desenrolar da discussão geralmente são mais específicas e fechadas.

A seguir, apresenta-se algumas pistas tanto para o planeamento como para a moderação da discussão do grupo, após a experiência numa simulação ou jogo pedagógico.

Pistas Para a Facilitação de Discussões:

O que deve acontecer durante a discussão da experiência vivida por um grupo numa simulação ou jogo pedagógico?

A discussão sobre a experiência vivida por um grupo numa simulação ou jogo pedagógico deve ser orientada para o cumprimento das etapas de “relato e reflexão” e “conceptualização” do Ciclo de Aprendizagem Experiencial.

Essa discussão pode ser inteiramente realizada em plenário ou através da combinação de momentos de discussão em pequenos grupos e momentos de discussão em plenário.

O que deve resultar da discussão?

O resultado de uma discussão bem orientada é a construção, pelos participantes do grupo, de conceitos e princípios relacionados à temática do jogo pedagógico ou simulação. Esses conceitos e princípios são aplicáveis à vida real e correspondem claramente aos objectivos de aprendizagem que estavam definidos para a actividade.

Quais são as tarefas básicas do facilitador do processo de discussão?

Cabe ao facilitador as tarefas de iniciar a discussão. Depois, deve estimular, orientar e finalizar a discussão.

Como o facilitador cumpre as suas tarefas, na orientação da discussão?

O instrumento básico do facilitador são perguntas. O facilitador deve fazer perguntas para:

- Induzir o relato do que os participantes fizeram, pensaram e sentiram durante a Experiência do jogo pedagógico ou simulação;
- Induzir o grupo a comparar, aprofundar e organizar as suas reflexões e
- Induzir o grupo a sistematizar as conclusões finais e construir conceitos e princípios.

É recomendável que prepare um roteiro de perguntas para orientar a discussão. Além das perguntas planeadas, o facilitador precisará de novas perguntas, em função do conteúdo

que for surgindo, que visarão explorar e aprofundar aspectos importantes da experiência vivida pelo grupo.

Que tipo de perguntas deve conter um roteiro para a discussão?

As perguntas devem ser preparadas para estimular primeiramente o relato e a reflexão de cada etapa e cada papel vivido pelos participantes, no jogo pedagógico ou reflexão.

Devem ser perguntas abertas, não directivas – “O que aconteceu?”, “O que fizeram/ pensaram/ sentiram?”, “Como fizeram?”, “Por quê fizeram?».

Por fim, deve haver algumas perguntas para que o grupo possa formular e organizar conclusões e construir e sistematizar os conceitos e princípios.

Quais as outras tarefas do facilitador para garantirem a eficácia da discussão?

O facilitador tem a responsabilidade de moderar o processo de discussão do grupo, promovendo uma dinâmica facilitadora da aprendizagem. Deve promover a participação, distribuída, das pessoas, o respeito mútuo e a motivação para uma reflexão consistente, num clima de construção colectiva cooperativa. Algumas de suas tarefas são:

- Fazer pequenas sínteses no desenrolar da discussão, para comparar e interligar as diferentes respostas dos participantes, para organizar os conteúdos que vão surgindo, de forma a ajudar o grupo a permanecer focado e a perceber a evolução de seu processo de reflexão;
- Interromper, com habilidade, as dispersões ou detalhamentos excessivos de um tópico, formulando novas perguntas que ajudem o grupo a retomar o foco da discussão;
- Ajudar o grupo a sair de impasses ou polémicas improdutivas ou que ameacem o clima de respeito mútuo e cooperação, formulando novas perguntas que ajudem o grupo a mudar o foco;
- Desestimular a competição;
- Proteger os participantes de situações de auto-exposição excessiva, interrompendo, delicadamente, o discurso do participante em questão e apresentando uma nova pergunta ao grupo ou ao próprio participante.

As competências de moderação de discussões desenvolvem-se na prática (aprende-se fazendo), portanto, é preciso assumir o risco de praticar e usar as próprias capacidades de reflexão crítica (analisar o que fez bem e o que não fez bem), para a melhoria de seu desempenho. Como o participante de um jogo pedagógico, o facilitador aprende a ser um melhor moderador percorrendo o ciclo da experiência, reflexão, conceptualização e aplicação, indefinidamente.

Referência Bibliográficas

CARVALHO, Zita de Sousa e CARREIRO, Maria João – Referencial Pedagógico de Formação Continua de Formadores “Cidadania Activa: A Aprendizagem Intercultural”, I.E.F.P., 2006, Lisboa

GOMES DA SILVA, Zita e outros -Manual Para Facilitadores CEFE – PRORENDA, Fortaleza

8. A INTRODUÇÃO DE UMA ACCÃO DE FORMAÇÃO: A FAMILIARIZAÇÃO DO GRUPO, O LEVANTAMENTO E O NIVELAMENTO DE EXPECTATIVAS

Se uma acção de formação está planeada com base em métodos activos e, portanto, prevê a participação activa das pessoas, é essencial que haja um clima de “à vontade”, de familiaridade entre os formandos e entre esses e o formador. Então, é importante que o formador solicite a auto-apresentação dos participantes, preferencialmente, utilizando alguma técnica que promova a descontração. A utilização de alguma técnica de “quebra-gelo” também é recomendável.

Além de dar oportunidade às pessoas de conhecerem os colegas e darem-se a conhecer, também é importante garantir-se o correcto enquadramento da acção de formação, ou seja, apresentar com clareza os objectivos que a norteiam, os conteúdos a serem trabalhados e a metodologia. Fazendo-se o levantamento das expectativas que os participantes têm ao início e depois, realizando-se a apresentação do programa da formação (objectivos, conteúdos, métodos), o formador terá a oportunidade de esclarecer o grupo sobre quais expectativas a acção de formação pretende atender e quais expectativas não será possível atender.

Realizadas essas etapas, estarão criadas as bases necessárias para o desenvolvimento da acção de formação.

A seguir, apresentam-se algumas sugestões de técnicas de apresentação dos participantes e algumas pistas para como fazer o levantamento de expectativas. No capítulo seguinte, apresentam-se alguns exemplos de energizadores.

8.1 Algumas Técnicas de Apresentação dos Participantes

8.1.1 Entrevista ao Colega

O grupo é dividido em pares e os elementos de cada par entrevistam-se mutuamente procurando registar dados básicos sobre o colega (formação, trabalho, experiência profissional, práticas de lazer). Os pares precisarão de 15 minutos para a tarefa. Num segundo momento, cada membro do par apresenta o seu colega ao resto do grupo.

Tempo previsto: 30 a 40 minutos, conforme o tamanho do grupo

Materiais: papel, caneta

8.1.2 Rede de lã

Os participantes devem estar sentados e as cadeiras organizadas em círculo. O facilitador tem um novelo de lã na mão e informa que se apresentará ao grupo, irá enrolar o fio do novelo em um de seus dedos (de forma que fique preso) e depois, atirá-lo para alguém. E consecutivamente, cada pessoa que recebe o novelo, apresenta-se, prende o fio a um dedo e joga o novelo para outra pessoa.

Ao final, terá se formado uma rede de fios entrelaçados.

O facilitador pode perguntar aos participantes o que lhes parece ser o desenho formado pelo novelo e qual a relação com o contexto do curso que estão a iniciar. Pode salientar a horizontalidade das relações e a importância de cada membro para que a rede mantenha-se.

Para desfazer a rede, o facilitador pode optar por solicitar que cada participante (começando do participante que está com o novelo na mão) dê uma resposta a alguma pergunta específica, solte o fio de seu dedo e jogue o novelo para a pessoa de quem recebera o novelo.

Algumas sugestões de perguntas param a rodada de retorno do novelo à mão do facilitador: um sonho, um ditado popular que gosta, um objectivo de curto prazo, uma figura pública que admira muito, etc..

Tempo previsto: 30 a 40 minutos, conforme o tamanho do grupo

Material: um novelo de lã de cor viva com tamanho adequado ao tamanho do grupo.

8.1.3 Auto-apresentação com Objecto-Símbolo

Os participantes são informados que irão apresentar-se aos colegas e o formador pode indicar um roteiro para a auto-apresentação que inclua os dados como estrutura familiar, experiência profissional, organização em que trabalha e função que exerce, práticas de lazer, etc. Informa também que cada um deverá escolher um objecto que represente um aspecto de sua identidade pessoal ou de sua experiência de vida. O objecto pode ser pessoal ou escolhido entre os objectos disponíveis na sala de formação. A auto-apresentação dos participantes é realizada após a disponibilização de um prazo de tempo para que as pessoas possam escolher os seus objectos-símbolo.

Tempo aproximado: 20 a 30 minutos, conforme o tamanho do grupo

Material: os objectos da sala e da acção de formação

8.1.4 O Levantamento e Nivelamento das Expectativas

Após a actividade inicial de apresentação dos participantes, segue-se o levantamento de expectativas do grupo quanto a, por exemplo, resultados de aprendizagem esperados, metodologia da formação, responsabilidades do/a formador/a e contribuições do próprio grupo. O levantamento pode ser feito em pequenos grupos e as expectativas identificadas serem registadas num cartaz ou em fichas de papel. Após a afixação dos cartazes ou fichas, as expectativas indicadas devem ser discutidas em plenário para serem compreendidas tanto pelo/a formador/a como pelos colegas. Depois, o formador apresenta os objectivos, a metodologia e conteúdos da formação e faz então o nivelamento das expectativas, ou seja, indica quais expectativas indicadas pelos participantes serão ou não poderão ser atendidas.

Tempo previsto: 30 minutos

Materiais: folhas de flip-char ou fichas retangulares (1/3 de folha A-4) e marcadores.

9. OS ENERGIZADORES

Um dia sem rir é um dia desperdiçado

Charles Chaplin

Os energizadores ou vitalizadores são exercícios rápidos, com duração entre 10 a 15 minutos, que têm a função básica de dar oportunidade aos participantes de uma acção de formação de fazer uma pausa no tipo de esforço mental exigido e revigorar energias. Visa descontrair, descomprimir e revitalizar. Também contribuem para fortalecer o sentimento de familiarização entre os participantes e para a integração do grupo. Geralmente são actividades que divertem e fazem rir mas também podem estimular a energia mental ligadas à atenção e à concentração e, por isso, são utilizados ao início da sessão e logo após as pausas longas (como pausas para o almoço) para ajudar os participantes a despertar ou a reactivar a energia mental.

Alguns exercícios que exigem acção colaborativa ou respostas criativas também podem assumir a função de energizadores, tendo ainda o ganho suplementar de sensibilizar para as condições que promovem a colaboração ou para estimular a criatividade. Nesse caso, é recomendável o formador solicite comentários dos participantes sobre o que vivenciaram e o que aprenderam com a actividade.

É recomendável realizar um exercício energizador logo após a dinâmica de auto-apresentação dos participantes porque ajudará a “quebrar o gelo” e criar um sentimento de estar a vontade. O formador também pode utilizar energizadores para criar pausas durante exposições teóricas ou discussões em plenária, de longa duração.

9.1 Alguns Energizadores

9.1.1 Zip-Zap-Zop

Os/as participantes organizam-se em círculo, sentados nas suas cadeiras. O formador inicia o exercício colocando-se no centro do círculo e explicando o que será feito. Explica que sempre haverá alguém no centro do círculo e essa pessoa irá apontar qualquer colega e dá três ordens possíveis: «Zip», «Zap», «Zop» ou «Zip-Zap-Zop», sendo as seguintes as respostas que o participante indicado deverá dar:

- Zip: deve dizer-se o nome do colega à sua direita.
- Zap: diz-se o nome do colega à sua esquerda.
- Zop: diz-se o próprio nome.

A pessoa que errar o nome a ser dito troca de lugar com quem está a dar as ordens. Quando a ordem é «Zip-Zap-Zop», todos os participantes devem levantar-se e procurar outra cadeira para se sentarem. Quem está no centro também procura uma cadeira para se sentar e quem sobrar (pois há uma cadeira a menos que o número total de participantes) passa para o centro para dar as ordens.

Equipamento: cadeiras

9.1.2 Terramoto

Os participantes dividem-se em grupos de três, sendo que dois dos participantes posicionam-se de frente um para o outro e dão as mãos e o terceiro participante coloca-se no espaço criado entre as mãos dadas dos colegas.

O formador explica que cada par de participantes de mãos dadas são “casas” e os colegas que estão no espaço interno às “casas” são os moradores.

O formador, de início, dará uma entre três ordens diferentes, que os participantes devem seguir rapidamente. As ordens e as ações correspondentes são:

- “Morador quer casa”: o “morador” de cada uma das “casas” deve abandonar a sua posição e buscar instalar-se no interior de outra “casa” qualquer, as “casas” ficam paradas à espera que um novo “morador” apareça;
- “Casa quer morador”: os participantes de mãos dadas separam-se e buscam outro colega para formar uma nova “casa” (dando-se as mãos), os “moradores” permanecem parados à espera de serem enlaçados por uma nova “casa”;

- “Terramoto”: todos abandonam as suas posições (tanto participantes “casas” como participantes “moradores”) e buscam formar outros agrupamentos de “casas” com novos “moradores”.

A pessoa que estiver a dar as ordens buscará encontrar um lugar para si, como parte de uma “casa” ou como um “morador”, assim que for possível. O que significa que irá sempre sobrar um participante, que assumirá a tarefa de dar as ordens.

9.1.3 Elefantes, Girafas e Macacos

Os participantes, em pé, formam um círculo, mantendo-se próximos um do outro. O formador coloca-se no centro do círculo e explica que irá apontar para qualquer um dos participantes e indicar um entre três animais que deverá ser representado: elefante, girafa ou macaco. O formador explica que o animal indicado será representado visualmente pela pessoa indicada com a ajuda de seu colega à esquerda e seu colega à direita. O formador demonstra como cada animal é representado e faz um ensaio com alguns participantes. A representação visual de cada um dos animais é a seguinte:

- Elefante: o participante indicado coloca uma de suas mãos à frente de seu nariz, representando a tromba do animal; o colega da esquerda e o colega da direita colocam uma mão logo acima da orelha do participante do meio, representando as orelhas do animal;
- Girafa: o participante indicado estica bem o seu pescoço e ergue-se sobre os seus pés; os colegas à direita e à esquerda, inclinam-se e colocam uma das mãos em torno do calcanhar do participante indicado;
- Macaco: o participante indicado coça o seu próprio peito, com ambas as mãos; os colegas à direita e à esquerda simulam estar a catar piolhos na cabeça do participante indicado.

Também informa que qualquer um dos três membros do trio que errar o gesto ou demorar a realizá-lo, irá para o centro e passará a dar as ordens, sendo que quem estava no centro, passa a fazer parte do círculo. Haverá trocas sucessivas da pessoa com a tarefa de dar ordens, conforme os erros vão ocorrendo.

9.1.4 Cara a Cara

Os participantes formam pares. O formador explica que será a primeira pessoa a ter a função de dar as ordens, que deverão ser rapidamente seguidas por todos os pares.

As ordens são:

- “Cara a Cara”: os membros do par ficam de frente um para o outro e olham-se nos olhos;
- “De costas”: os membros do par viram as costas um para o outro e encostam os ombros;
- “Troca de par”: todos os pares desmancham-se e as pessoas têm que formar novos pares, com outros colegas.

O primeiro participante que cometer erros ao seguir as ordens “cara a cara” ou “de costas” ou ficar sem par, ao seguir a ordem “troca de par”, passará a dar as ordens ao grupo, sendo que o formador, passará a integrar um dos pares. Haverá trocas sucessivas da pessoa com a tarefa de dar ordens, conforme os erros vão ocorrendo, sendo que a pessoa que está a dá-las, geralmente consegue sair dessa função aproveitando a oportunidade de compor um par no momento que deve haver a troca de pares.

9.1.5 Um, dois, três..Bum

Os participantes, em pé, compõem um círculo. Cada pessoa deverá dizer um número sendo que a primeira pessoa diz “um” e as pessoas seguintes dizem o número a seguir na ordem normal dos números. A quinta pessoa e todas as pessoas que deveriam enunciar um múltiplo de cinco, dizem “bum”, em vez do número previsto. A pessoa logo a seguir, deve dizer os números como previsto. Quem errar, sai do círculo, até que sobrem só duas pessoas e possa haver um vencedor.

Observação: para usar o número cinco, o número total de participantes não poderá ser um múltiplo de cinco e, se assim for, o formador deverá escolher outro número.

9.1.6 Batuque com os dedos

O formador explica que a actividade consiste em cada participante bater com o dedo indicador de uma das mãos sobre a palma da outra mão, por uma ou mais vezes. O número de batidas será determinado pela ordem dada pelo formador ou algum dos membros do grupo da formação. As ordens podem ser:

Atapa: bate-se o dedo somente uma vez

Mandala: bate-se o dedo três vezes

Babaca: bate-se o dedo seis vezes

Quem errar, deverá sair da actividade. Ao final, poderá haver um ou dois vencedores. O formador pode estimular os participantes a colocar ritmo nas batidas e a acompanhar esse ritmo com movimentos de corpo, para potencializar o efeito de descontração e alegria.

10. ALGUNS JOGOS PEDAGÓGICOS

" Pode descobrir mais a respeito de uma pessoa numa hora de jogo do que num ano de conversação. "

(Platão)



Os textos de apresentação dos jogos incluem: objectivo geral e específico, tempo de execução, estrutura do jogo, procedimentos e roteiro para a discussão.

Ao final, são indicados algumas páginas na internet onde é possível obter outros jogos pedagógicos.

Os jogos que serão aqui descritos são:

- ✓ Jogo “Doces Vidas”;
- ✓ Jogo dos “Mini-Objectivos”;
- ✓ Jogo dos Mudanças;
- ✓ Jogo das Cadeiras;

10.1 Jogo “Doces Vidas”

Objectivo Geral:

Os participantes irão identificar o que determina a formação de um grupo e quais são os factores básicos para a acção colectiva eficaz.

Objectivos Específicos:

Os participantes irão construir conceitos e princípios sobre a constituição de grupos e o alcance de objectivos grupais tais como:

- A constituição de um grupo ocorre a partir de uma necessidade comum e da consciência de que um determinado objectivo só pode ser alcançada por um conjunto de pessoas em cooperação;
- A pouca compreensão da insuficiência de recursos individuais, para o alcance de um objectivo, a predisposição para a competição e as barreiras à comunicação podem retardar ou inviabilizar o surgimento ou o adequado funcionamento de um grupo;
- A eficácia de um grupo é afectada pela motivação e nível de engajamento de cada membro e pela clareza dos objectivos comuns;
- Um bom planeamento da acção de um grupo exige a definição clara de objectivos e estratégias, a adequada divisão de tarefas conforme o perfil de cada membro, o controlo dos resultados da acção e a melhoria das formas de acção;
- O estilo e a qualidade das lideranças e sua adequação às necessidades do grupo e da situação, são importantes para o sucesso da acção grupal.

Material:

- ✓ Rebuçados de 3 cores diferentes e facilmente distinguíveis entre si (1/3 terço do grupo recebe rebuçados de cada uma das cores sendo 2 rebuçados de côr igual para cada participante);
- ✓ 1 Chupa para cada participante
- ✓ Mesa e cadeira para a “mãe-natureza”

Tempo de Execução: aproximadamente 1 hora e 40 min

Estrutura da Actividade:

1. Organização do espaço da “mãe-natureza” e distribuição dos rebuçados (5 m.)
2. Instruções (5 min)
3. Realização da primeira etapa de trocas (2 ou 3 min conforme o tamanho do grupo)
4. Conferência do nº de chupas obtidos e recolha dos rebuçados e chupas

5. Discussão entre os participantes (15 min)
6. Distribuição dos rebuçados
7. Realização da segunda etapa de trocas (2 ou 3 min)
8. Conferência do nº de chupas obtidos e recolha dos rebuçados e chupas
9. Discussão entre os participantes (10 min)
10. Realização da segunda etapa de trocas (2 ou 3 min)
11. Conferência do nº de chupas obtidos e recolha dos rebuçados e chupas
12. Debate sobre a experiência (40 min)

Procedimentos:

1. Deverá escolher-se um participante para o papel de “mãe-natureza”, ou seja, a pessoa que fará as trocas entre rebuçados (ou chupas) entregues pelos participantes por chupas e rebuçados de troco.
2. O facilitador distribui os rebuçados entre os participantes buscando uma distribuição razoavelmente equilibrada das 3 diferentes cores, ou seja, aproximadamente 1/3 dos participantes recebe, cada um, 2 rebuçados de uma das cores disponíveis.
3. As seguintes instruções são apresentadas, em um cartaz:

Objectivo: Sobrevivência de todos

- Para garantir a sobrevivência de uma pessoa é preciso obter 1 chupa
 - Para conseguir um chupa é preciso entregar 3 rebuçados de cores diferentes à Mãe-Natureza
 - Ao entregar os 3 rebuçados, a pessoa recebe 1 chupa e mais 1 rebuçado de troca, na cor da sua escolha
 - Também pode-se trocar, com a Mãe-Natureza, 3 chupas por 7 rebuçados, nas cores de escolha da pessoa.
4. O facilitador controla o tempo da primeira rodada de trocas e interrompe as acções do grupo assim que o prazo se esgota. Verifica o número de chupas obtidos e se o grupo conseguiu ou não realizar a tarefa proposta, ou seja, obter a sobrevivência de todos através da obtenção do mesmo número de chupas que o número de participantes (sendo que a tarefa nunca é cumprida, nessa primeira rodada).
 5. Os rebuçados e chupas em poder dos participantes são recolhidos e o facilitador informa que será dado um prazo de tempo para conversarem e depois irá realizar-se uma segunda rodada de trocas, exactamente com as mesmas regras e condições. Não deve orientar o grupo no sentido de organizarem-se para “planejar a estratégia” ou para realizarem uma discussão mais “disciplinada”, ou seja, não deve interferir e deve apenas observar como o grupo evolui no sentido da desorganização ou passividade inicial para um trabalho mais racional de planeamento colectivo.

6. Se o grupo conseguir obter todos os chupas necessários na segunda rodada de trocas, o formador poderá terminar o jogo e não realizar a terceira rodada, entretanto, é incomum que isso ocorra. Se o tempo disponível não for suficiente para as três rodadas, o formador pode realizar a discussão da actividade a partir da análise do que ocorreu nas duas rodadas realizadas e do que o grupo teria que ter feito para alcançar o resultado esperado (trabalhar sobre o insucesso na tarefa e sobre o que já funcionou bem mas o que ainda teria que ser melhor planeado e executado).
7. Também pode ocorrer que o grupo consegue os chupas necessários já na segunda rodada mas a ação colectiva é ainda pouco organizada e eficiente. Nesse caso, o formador pode realizar a terceira rodada e colocar o desafio de um prazo de tempo menor ou promover a discussão no sentido das mudanças necessárias para a melhoria do desempenho do grupo.
8. Se o grupo for grande (mais de 16 participantes), o formador poderá optar pela divisão dos participantes em dois subgrupos, a partir da segunda rodada. Nesse caso, cada um dos subgrupos terá uma “mãe-natureza” com quem fazer as trocas. A discussão da actividade irá promover a comparação entre os dois processos de planeamento e de execução, no sentido de identificar exemplos diferentes em relação à eficácia, criatividade, coesão do grupo, etc. Naturalmente, torna-se mais exigente o trabalho do formador já que estará a tentar promover a aprendizagem numa situação de comparação de desempenhos, que pode trazer os inconvenientes da situação de competição.

Roteiro para a Discussão:

1. Como reagiram e o que fizeram na primeira etapa na primeira etapa de trocas?
2. Que emoções a tarefa que tinham a fazer e as acções dos colegas lhe despertaram?
3. Como evoluiu a primeira discussão que puderam fazer? Como as diferentes pessoas actuaram? Como avaliavam o plano de acções que estabeleceram?
4. O que correu bem e o que correu mal na segunda etapa de trocas?
5. Como aproveitaram a segunda discussão que pôde fazer? Em que melhorou o plano de ação após essa segunda discussão?
6. O que correu bem e o que ainda poderia ser melhor na terceira etapa de trocas?
7. Perguntas para a Conceptualização:
 8. Qual a principal diferença entre o que vocês eram diante da primeira etapa de trocas e o que passaram a ser depois?
 9. O que podem indicar sobre os factores importantes para o bom funcionamento de um grupo de tarefa?
10. O que podem indicar sobre a elaboração de um bom plano de ação para o alcance de objectivos grupais?

10.2 Jogo dos Mini-Objectivos

Objectivo Geral:

Os participantes irão identificar as principais directrizes para a eficaz definição de objectivos.

Objectivos Específicos:

Os participantes irão construir conceitos e princípios sobre a definição de objectivos, tais como:

- Objectivos devem ser claros, específicos e alcançáveis;
- Só é possível avaliar se um objectivo foi realmente alcançado ou não, quando foi definido com clareza e especificidade;
- Para que um objectivo seja alcançável é preciso que seja definido de forma realista, ou seja, considerando-se criticamente as condições do contexto, os recursos disponíveis, o tempo disponível e as habilidades pessoais do executante;
- Um aspecto importante a prever, na definição de um objectivo, é a necessidade de cooperação de outras pessoas e a disponibilidade dessas pessoas para cooperar;
- Num determinado contexto de espaço e tempo, os objectivos pessoais de diferentes pessoas podem ser conflituantes no sentido de que o alcance de um objectivo pode limitar o alcance de outros;
- É importante prever os possíveis obstáculos e as formas de ultrapassá-los;
- Os objectivos podem incluir um certo nível de desafio e os objectivos socialmente mais úteis são, geralmente, aqueles que implicam na superação de desafios (empreendedorismo social);
- Embora geralmente impliquem algum risco, os riscos assumidos devem ser moderados e bem calculados.

Material:

- ✓ Fichas de papel (uma para cada participante)
- ✓ Post-it ou fita-cola para afixar as fichas

Tempo de Execução: aproximadamente 1 hora e 10 minutos

Estrutura da Actividade:

1. Instruções (5 min)
2. Escolha e redacção individual dos objectivos (5 min)
3. Leitura e afixação dos objectivos individuais (5 min)
4. Execução dos objectivos individuais, em dois subgrupos e duas rodadas (15 min)
5. Discussão da experiência (40 min)

Procedimentos:

1. O facilitador explica aos participantes que terão cinco minutos para definir, individualmente, um objectivo. Todos os objectivos terão que ser executados num momento posterior, dentro de um limite de tempo de apenas 5 minutos e dentro do espaço da sala de formação.
2. Cada participante recebe uma ficha de papel e um marcador, para redigir o seu objectivo pessoal. Ao final do tempo para a escolha e redacção dos objectivos, o formador recolhe as fichas.
3. O formador rapidamente afixa e lê todos os objectivos enunciados.
4. A turma é dividida em dois subgrupos. Num primeiro momento, os participantes de um dos subgrupos tentar realizar os seus objectivos pessoais, simultaneamente, no tempo de cinco minutos, enquanto os restantes participantes observam. Depois, o outro subgrupo faz o mesmo.
5. Durante os momentos de execução dos objectivos, o formador pode interferir, discretamente, junto a algumas execuções, para exemplificar os possíveis imprevistos. Isso deve ser feito com cautela e bom senso já que pode provocar intensa frustração e reacções negativas nos participantes.
6. O formador inicia a discussão da actividade fazendo um rápido exame, com a participação do grupo, em relação ao alcance ou não alcance dos objectivos apresentados. Se surgirem polémicas sobre o alcance ou não alcance de alguns dos objectivos, deve interrompê-la e iniciar a discussão com base no roteiro de perguntas planeado.

Roteiro para a Discussão:

1. Em que se basearam para escolherem os objectivos que escolheram? Quais foram as preocupações que lhes surgiram?
2. Como correu a execução dos objectivos? Em que poderia ter corrido melhor?
3. Por que houve dificuldades em se determinar se os objectivos foram todos cumpridos ou não?
4. A que atribuem o não terem conseguido realizar os seus objectivos?

5. A que atribuem o terem conseguido realizar os seus objectivos?

Perguntas de Conceptualização:

6. O que é importante considerar quando deve-se definir objectivos? Quais as características dos objectivos bem definidos?

Reforço Teórico:

O formador pode fazer uma breve exposição sobre as directrizes para a definição de objectivos utilizando, por exemplo, o modelo teórico dos objectivos SMART. Esse modelo indica que objectivos devem ser: específicos (Specifics), mensuráveis (Measurables), alcançáveis (Attainable), realistas (Realistics) e temporalmente definidos (Time-bound).

10.3 Jogo da Mudança

Objectivo Geral:

Os participantes irão identificar as reacções habituais e as principais resistências das pessoas diante de exigências de mudança.

Objectivos Específicos:

Os participantes irão vivenciar algumas das reacções comuns das pessoas a quem são exigidas mudanças, tais como:

- As pessoas geralmente sentem-se inseguras sobre a sua capacidade de mudar e tendem a acreditar que não tem os recursos pessoais necessários;
- A tendência é a busca do conforto das situações conhecidas e as pessoas tentam retornar a essas situações, sempre que possível;
- Exigências de mudança inesperadas tendem a provocar maior insegurança e resistência;
- Após as resistências iniciais, as pessoas podem descobrir que têm capacidades para adaptarem-se às exigências e, até, para serem criativas.

Estrutura da Actividade:

1. Organização dos participantes em pares e tempo para a observação mútua (5 min);
2. Realização da primeira mudança (um elemento) em si mesmos (2 min);
3. Descoberta da mudança realizada pelo colega de par (3 min);
4. Realização da segunda mudança (dois elementos) em si mesmos (3 min)
5. Descoberta das mudanças realizadas pelo colega de par (3 min)
6. Realização da terceira mudança (três elementos) em si mesmos (4 min)
7. Descoberta das mudanças realizadas pelo colega de par (4 min)
8. Discussão da actividade (20 min)

Tempo de Execução: aproximadamente 40 minutos

Procedimentos:

1. O formador solicita aos formandos que, de pé, agrupem-se em pares e que os membros dos pares posicionem-se frente a frente. É-lhes então concedido um minuto durante o qual cada participante deverá observar o respectivo parceiro, minuciosamente.

2. Findo o minuto de observação mútua, o formador solicita que os membros dos pares virem-se de costas um para o outro e que modifiquem um elemento do seu aspecto físico sem que o parceiro veja.
3. Os pares voltam a posição frente a frente e tentam identificar a mudança realizada por seu parceiro.
4. É então novamente solicitado aos participantes que virem-se de costas para o parceiro e que modifiquem mais dois elementos do seu aspecto físico sem que o colega veja. Depois, os membros dos pares irão tentar identificar as mudanças que seus colegas de par fizeram.
5. Por fim, solicitam-se mais três alterações no aspecto físico dos participantes e a posterior identificação dessas mudanças, pelos parceiros nos pares.
6. Realiza-se a discussão da actividade.

Roteiro para a Discussão:

1. O que sentiram quando lhes foi solicitada a primeira mudança? Como reagiram a essa exigência?
2. E como evoluíram os vossos sentimentos e reacções diante das exigências de mais duas e, depois, de mais três mudanças?
3. O que lhes facilitou ou dificultou realizar as tarefas pedidas?

Pergunta de Conceptualização:

4. Pelo que vivenciaram e observaram nesse jogo, quais as reacções habituais das pessoas diante de exigências de mudanças?

O formador pode fazer uma breve sistematização, a partir de um conjunto de frases como o apresentado a seguir.

“Reacções à Mudança”

- As pessoas tornam-se críticas e ficam preocupadas: “Porque estamos a fazer isto?”
- Diferentes pessoas estão a níveis diferentes de preparação para a mudança.
- As pessoas ficam preocupadas consigo próprias embora todas estejam a passar pelo mesmo processo.
- As pessoas ficam mais preocupadas com o que perdem do que com o que podem vir a ganhar.
- As pessoas têm medo de não ter recursos suficientes para se adaptarem (competências, tempo, dinheiro...).
- Demasiadas mudanças ao mesmo tempo provocam contestação ou desistência.

10.4 Jogo das Cadeiras

Objectivos:

Os participantes estarão sensibilizados e motivados para uma abordagem sobre a situação de grandes desequilíbrios na distribuição da riqueza mundial e da participação nos espaços de representação política internacionais.

Material:

- ✓ Uma cadeira por participante do grupo
- ✓ Cinco pequenos cartazes com os nomes dos cinco continentes

Estrutura da Actividade:

1. Instrução para a primeira etapa, de representação da distribuição populacional (5 min); Realização da tarefa pelo grupo (5 min)
2. Verificação da correspondência das proporções indicadas pelo grupo e dados reais (5 min)
3. Instrução para a segunda etapa, de representação da distribuição da riqueza (5 min)
4. Realização da tarefa pelo grupo (5 min)
5. Verificação da correspondência das proporções indicadas pelo grupo e dados reais (5 min)
6. Instrução para a terceira etapa, de discursos na O.N.U (5 min)
7. Realização dos discursos dos representantes dos subgrupos (10)
8. Discussão da Actividade (20 min)

Tempo de Execução: aproximadamente 60 minutos

Procedimentos:

1. O formador solicita que todos os participantes fiquem de pé, num espaço livre da sala de formação.
2. Mostra as cinco fichas de papel ou pequenos cartazes com os nomes dos cinco continentes: África, Europa, América do Norte, América Latina e Caraíbas e Ásia, Pacífico e Oceânia. Explica que deverão organizar-se em cinco subgrupos sendo que cada subgrupo representará um dos continentes. O número de pessoas em cada subgrupo deve ter a mesma proporção, em relação ao número total de formandos da turma, que a proporção

real existente entre a população de cada um dos continentes, em relação à população mundial.

3. O formando disponibiliza alguns minutos para que os participantes realizem a tarefa, que terá como resultado a formação dos cinco subgrupos, correspondentes a cada um dos continentes, com variados números de membros.

4. O formador recorre ao quadro 1 (anexo) que apresenta os números de distribuição proporcional entre diferentes tamanhos de grupos (de 12 a 30 participantes) e o número de membros que cada um dos subgrupos continentais deve ter, de forma a representar adequadamente a distribuição da população mundial. Então, solicita ao grupo que, caso haja diferenças, façam as alterações necessárias até alcançarem a distribuição correcta.

5. Estando as populações dos continentes representadas adequadamente, o formador explica que agora irão fazer a representação da distribuição da riqueza mundial (o Produto Interno Bruto do mundo inteiro). Explica que as cadeiras representam a riqueza mundial sendo que o número de cadeiras disponíveis é igual ao número total de participantes do grupo. Então, cada subgrupo continental deve tomar posse de um determinado número de cadeiras sendo que o número de cadeiras de cada subgrupo terá a mesma proporção, em relação ao número total de cadeiras disponíveis, que a proporção da riqueza que cada continente detém, em relação à riqueza mundial.

6. O formando disponibiliza alguns minutos para que os participantes realizem a tarefa, que terá como resultado os cinco subgrupos com a posse de um número diferente de cadeiras. Geralmente, os participantes ainda estarão de pé.

7. O formador recorre ao quadro 2 (anexo), que apresenta os números de distribuição proporcional entre diferentes tamanhos de grupos (de 12 a 30 participantes) e o número de cadeiras que cada um dos subgrupos continentais deve ter. Solicita ao grupo que, caso haja diferenças, façam as alterações necessárias para alcançar a distribuição correcta de cadeiras entre os cinco subgrupos continentais.

8. Então, o formador solicita que tomem realmente posse da riqueza que possuem e sentem-se em suas cadeiras de forma que todas as cadeiras estejam ocupadas e todos os participantes estejam nas cadeiras. O que ocorre é que os membros dos subgrupos da América do Norte e Europa têm mais cadeiras do que membros e as pessoas têm que unir várias cadeiras e deitarem-se sobre elas enquanto os membros de outros subgrupos têm que se amontoarem sobre uma ou duas cadeiras. Dependendo do tamanho do grupo, o subgrupo da África não terá nenhuma cadeira.

9. São dadas as instruções para a última etapa da actividade. O formador explica que cada subgrupo continental deve escolher um representante e esse representante fará um discurso num encontro da Organização das Nações Unidas. O tema do discurso é a indicação de alternativas para a diminuição da desigualdade mundiais e para o alcance de maior justiça social.

10. O representante de cada subgrupo começa a fazer o seu discurso é ser interrompido pelo formador a avisar que o tempo disponível para aquele continente acabou. Os tempos de discurso são diferentes porque são proporcionais à relação entre população e riqueza que cada continente detém. Enquanto, o representante da África não terá tempo para ir além

dos cumprimentos iniciais, o representante da América do Norte, geralmente, não utiliza o tempo todo por não saber mais o que falar. No quadro 3, são apresentados os tempos de discurso para cada continente, que são diferentes conforme o número de participantes do grupo de formação.

Roteiro para a Discussão:

1. O que sentiram e pensaram diante da constatação de como está distribuída a riqueza mundial? Tiveram surpresas?
2. Há outros aspectos relacionados à distribuição da riqueza no mundo que esse jogo não indica? Quais?
3. A que factores atribuem esse grande desequilíbrio na distribuição da riqueza mundial?

Anexo: Quadro de Referência para o Jogo das Cadeiras

Quadro 1-: Distribuição das Pessoas (População Mundial) pelos Continentes

Nº de pessoas no grupo	Europa	África	América Latina e Caraíbas	Ásia, Pacífico e Oceânia	América do Norte	1 pessoa do grupo/ milhões da população
12	1	2	1	7	1	546
13	1	2	1	8	1	504
14	1	2	1	9	1	58
15	2	2	1	9	1	437
16	2	2	1	10	1	410
17	2	2	1	11	1	386
18	2	2	2	11	1	364
19	2	3	2	11	1	345
20	2	3	2	12	1	328
21	2	3	2	13	1	312
22	2	3	2	14	1	298
23	3	3	2	14	1	285
24	3	3	2	15	1	273
25	3	5	2	15	1	262
26	3	5	2	16	1	252
27	3	5	2	17	1	243
28	3	5	3	17	1	234
29	3	5	3	18	1	226
30	3	5	3	18	2	219

Quadro 2: Distribuição de Cadeiras (Riqueza Mundial) pelos Continentes

MANUAL DE MÉTODOS DE PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Nº de pessoas no grupo	Europa (cadeiras)	África	América Latina e Caraíbas	Ásia, Pacífico e Oceânia	América do Norte	1 cadeira/milhões em US\$
12	4	0	1	3	4	4002
13	4	0	1	4	4	3695
14	5	0	1	4	4	3431
15	5	0	1	4	5	3202
16	5	0	1	5	5	3202
17	6	0	1	5	5	2825
18	6	0	1	6	5	2668
19	6	0	1	6	6	2528
20	7	0	1	6	6	2401
21	7	0	1	6	7	2287
22	8	0	1	6	7	2183
23	8	1	1	6	7	2088
24	8	1	1	7	7	2001
25	9	1	1	7	7	1921
26	9	1	2	7	7	1847
27	9	1	2	7	8	1779
28	9	1	2	8	8	1715
29	10	1	2	8	8	1656
30	10	1	2	8	9	1601

Quadro 3: Tempos de Discurso (em minutos) por Continente

Nº de pessoas no grupo	Europa	África	América Latina e Caraíbas	Ásia, Pacífico e Oceânia	América do Norte
12	153	0	38	16	153
13	152	0	38	19	152
14	113	0	45	20	181
15	101	0	40	18	201
16	101	0	40	16	202
17	114	0	38	19	184
18	121	0	20	18	201
19	109	0	18	15	218
20	121	0	17	14	207
21	120	0	17	16	206
22	110	0	16	14	220
23	88	11	16	14	231
24	88	11	16	15	230
25	85	7	28	13	226
26	85	7	28	12	227
27	85	7	28	12	227
28	85	7	28	13	221
29	85	7	18	12	237
30	92	10	26	17	176

Observação: os quadros foram elaborados com base nos dados mundiais (população, PIB) de 2006.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, Zita de Sousa e CARREIRO, Maria João – Referencial Pedagógico de Formação Continua de Formadores “Cidadania Activa: A Aprendizagem Intercultural”, I.E.F.P., 2006, Lisboa

GOMES DA SILVA, Zita e outros -Manual para Facilitadores CEFE – PRORENDA, Fortaleza

Referências para pesquisa de jogos pedagógicos, na internet:

www.cidac.pt

Em “recursos”, é possível fazer o *download* dos manuais “Educação para o Desenvolvimento” e “Comércio Justo – Interdependência Sul/Norte”, publicações do CIDAC – Centro para Desenvolvimento “Amilcar Cabral” e parceiros transnacionais.

11. PLANEAMENTO DE UMA ACCÇÃO DE FORMAÇÃO

O planeamento de uma acção de formação exige a elaboração de um programa e de planos de sessão.

O programa da formação inclui:

- ✓ Indicações da carga horária total e do grupo de destinatários
- ✓ Os objectivos gerais a serem alcançados;
- ✓ As temáticas ou conteúdos a serem abordados (que podem estar agrupados em unidades ou blocos);
- ✓ Os objectivos específicos para cada unidade.

Pode estar organizado num quadro como o modelo apresentado a seguir, preenchido com um exemplo (parte do programa de formação de formadores realizada no âmbito do PAANE).

Nome da Acção de Formação: Método de Promoção da Aprendizagem para a Educação Não-Formal		
Destinatários: actores não-estatais para o desenvolvimento da Guiné-Bissau		
Objectivo Geral: Os participantes irão ampliar o seu conhecimento e experiência sobre os fundamentos teóricos e práticos para planeamento e execução de acções de formação, no âmbito da Educação Não-Formal.		
Carga Horária Total: 35 horas/5 dias		
Unidades Temáticas (conteúdos):	Objectivos das Unidades:	Métodos a utilizar:
Unidade 1: Familiarização do Grupo, Enquadramento da Acção de Formação e Nivelamento das Expectativas	Estar cientes dos objectivos, conteúdos e metodologia da formação e mais à vontade no grupo.	Dinâmicas de familiarização e “quebra-gelo” Método Expositivo
Unidade 2: Experimentação dos Métodos Educativos (Expositivo, Interrogativo e Activo)	Conhecer, através da experiência, os métodos expositivo, interrogativo e activo e algumas técnicas	Métodos Interrogativo, Expositivo e Activo
Unidade 3: Directrizes Teóricas e Metodológicas para os	Compreender as diferenças entre os três métodos tanto pelo enfoque do aprendiz	Métodos Interrogativo,

Métodos Educativos	(processo de aprendizagem, motivação, exigências e limites) como pelo enfoque do formador (as tarefas, e as responsabilidades)	Expositivo e Activo
--------------------	--	---------------------

Os objectivos tanto do programa como das unidades são os resultados de aprendizagem que deverão ser alcançados pelos formandos. A parte inicial de um objectivo educacional é “os participantes irão”, que é seguida de um verbo que indica a operação mental relacionada a aprendizagem, tais como: identificar, descrever, compreender, estar sensibilizado, adquirir as competências para, etc..

É importante lembrar que as primeiras actividades de uma formação devem ser as actividades para a familiarização do grupo e para o enquadramento da acção (já abordadas no capítulo). Ao final da formação, deve estar prevista a avaliação geral da acção, podendo haver uma avaliação intercalar ao final de cada sessão ou de cada unidade temática.

Além do programa, é preciso planejar cada sessão. Esse planeamento inclui definir as actividades pedagógicas, que relacionam conteúdos temáticos a abordar e técnicas pedagógicas a utilizar. Também é preciso definir os tempos para cada actividade e os outros recursos/materiais necessários. Para isso, sugere-se a utilização do modelo de quadro apresentado a seguir.

Plano da Sessão 1: Data/Horário:				
Hora de início:	Tempo previsto:	Actividade (qual técnica para qual conteúdo)	Recursos necessários	Observações:

12. AVALIAÇÃO DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

É incomum realizar-se avaliações de aprendizagem dos formandos em acções de formação no âmbito da Educação Não-Formal, a não ser que a formação em questão conceda algum tipo de certificação que assim o exija. Às vezes, avalia-se os participantes quanto a alguns aspectos comportamentais como assiduidade, pontualidade e participação activa. Entretanto, é habitual solicitar-se que os participantes façam a avaliação da acção de formação.

Além da avaliação realizada ao final da formação, o formador pode realizar avaliações intercalares ao final de cada sessão ou ao final de cada unidade temática. Para as avaliações intercalares, pode-se utilizar diversas formas tais como as que são apresentadas a seguir.

12.1 Comentários em Post-it:

Cada participante recebe uma folha de post-it e redige um comentário pessoal sobre a sessão. Esse comentário pode ser uma crítica, uma aprendizagem significativa, uma inquietação, a referência sobre o que mais o impressionou, etc..

Todos os participantes afixam as suas folhas de post-it numa folha de flip-chart que o formador já terá afixado em uma parede da sala de formação. Assim, todos poderão vir a ler os comentários de seus colegas.

12.2 Humorómetro

O humorómetro é um cartaz-quadro afixado numa parede da sala de formação, que deverá ser preenchido, individualmente, pelos participantes, ao final de cada sessão da formação (ou unidade temática). Deve conter os itens a serem avaliados e um sistema de atribuição de valor que indique se a avaliação é positiva, negativa ou intermediária. Pode utilizar-se notas (de 1 a 3 ou 1 a 5), palavras (bom, mau) ou desenhos. Um exemplo de humorómetro é apresentado a seguir.

HUMORÓMETRO	Muito Bom	Bom	Razoável	Fraco	Muito fraco
O nível de utilidade para si dos conteúdos apresentados					
Os métodos utilizados para promover a aprendizagem					
O desempenho do formador					
A interacção entre os participantes					
O nível de aprendizagem que alcançou					

Nas páginas seguintes, apresenta-se um exemplo de formulário para a avaliação por escrito de uma acção de formação.

12.3 Formulário de Avaliação Final da Formação

Datas de realização: _____ Duração: _____
 Local: _____ Formador/a: _____

Caro/a formando/a:

A sua avaliação, com uma postura crítica e honesta, fornecerá pistas essenciais para a melhoria desta acção de formação e do nosso trabalho. Solicitamos-lhe que responda a todas as questões que se seguem. Não é obrigatório identificar-se.

1. Por favor, classifique os seguintes momentos desta acção de formação optando entre: 1 = muito insuficiente, 2 = insuficiente, 3 = suficiente, 4 = bom e 5 = muito bom

	1	2	3	4	5
Actividade 1 (obs.: nomeiam-se as actividades pedagógicas realizadas)					
Actividade 2					
Actividade 2					

.....					
-------	--	--	--	--	--

2. Por favor, classifique os seguintes aspectos da acção de formação optando entre: 1 = muito insuficiente, 2 = insuficiente, 3 = suficiente, 4 = bom e 5 = muito bom

	1	2	3	4	5
As suas necessidades e expectativas foram atendidas					
Os conteúdos necessários à temática e aos objectivos da formação foram incluídos.					
Os conteúdos foram tratados com clareza e objectividade					
Os métodos e técnicas utilizadas mantiveram-no interessado.					
Os métodos e técnicas utilizados favoreceram a sua aprendizagem					
Disponibilizou-se o tempo adequado para cada conteúdo e actividade					
As instalações físicas e serviços de apoio foram satisfatórios					
O formador estabeleceu uma boa relação com o grupo					

3. O que mais lhe agradou nessa acção de formação?

4. O que lhe desagradou ou agradou menos?

5. Quais os conceitos, princípios, métodos ou técnicos aprendidos nesta acção de formação que lhe serão mais úteis em seu contexto de trabalho?

6. Outros comentários:

Nome (opcional): _____

Obrigado!

Outros Manuais já disponíveis:

- I. Manual de Candidaturas a Subvenções da União Europeia
- II. Manual de Gestão do Ciclo de Projeto e Guião de Actividades Práticas

Contactos úteis:

Ministério da Tutela

Ministério dos Negócios Estrangeiros,
da Cooperação Internacional e das Comunidades
Direcção Geral da Cooperação Internacional
Praça dos Heróis Nacionais
Rua Omar Torrijos
C.P. 190 Bissau
Telemóvel: 660 85 74 / 694 25 90
Email: coop.paane@gmail.com

Unidade de Gestão do Programa

Coordenadora da UGP: Ana Teresa Forjaz
Rua 10, Dr. Severino Gomes de Pina (antigo Edifício Função Pública)
Telemóvel: 662 30 19 / 547 33 23
Email: ugp.paane@gmail.com



Financiado pela
União Europeia

Esta publicação foi produzida com o apoio da União Europeia. O seu conteúdo é da exclusiva responsabilidade do UE-PAANE – Programa de Apoio Aos Actores Não Estatais e não pode em caso algum ser tomada como expressão da posição da União Europeia.