

Referencial de
Formação
Pedagógica
Contínua
de Formadores/as

PRINCÍPIOS E METODOLOGIAS
DE TRABALHO COM ADULTOS



CENTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE FORMADORES



FICHA TÉCNICA

Editor

Instituto do Emprego e Formação Profissional

Colecção

Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores/as

Autores

Olívia Santos Silva, Ana Margarida Costa, Madalena Dias, Eduardo Meira

Título

Princípios e Metodologias de Trabalho com Adultos

Coordenação Técnica

Centro Nacional de Formação de Formadores

Direcção Editorial

Gabinete de Comunicação
Núcleo de Actividades Promocionais

Revisão

Laurinda Brandão

Design

5W – Comunicação e Marketing Estratégico, Lda.

Tipografia

Printipo, Lda.

Tiragem

1 000 exemplares

ISBN

972-732-994-2

Depósito Legal

244472/06

Data de Edição

2006



MISSÃO E ATRIBUIÇÕES DO CNFF

O Centro Nacional de Formação de Formadores (CNFF) é uma unidade orgânica criada em 1997, por deliberação da então Comissão Executiva.

O CNFF tem por missão contribuir para a elevação da qualidade da formação profissional através da formação pedagógica dos principais agentes da formação, procurando introduzir factores de inovação nas estratégias e metodologias de intervenção dos formadores que possam conduzir a uma maior adequabilidade aos diversos públicos, natureza de conteúdos/competências e modalidades de formação.

Compete especificamente ao CNFF a concepção, experimentação e validação de planos, programas, metodologias e recursos didácticos para a formação inicial e contínua de formadores e de outros técnicos que intervêm no sistema de formação profissional inserida no mercado de emprego, em articulação com outras unidades orgânicas do IEFP e entidades congéneres, nacionais e internacionais.

Neste quadro, são concebidos, elaborados e experimentados os referenciais de formação dirigidos a formadores e a outros técnicos, os quais, após validação e constituição de uma bolsa de formadores devidamente preparados, são integrados na oferta formativa da rede de Centros de Formação Profissional do IEFP para serem disponibilizados aos destinatários finais e às entidades formadoras que os solicitem.



APRESENTAÇÃO

Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores

A formação contínua de formadores visa promover a actualização, o aperfeiçoamento e a aquisição de novas competências pedagógicas, transferíveis para a sua prática como formadores, ao nível da animação da formação, e também no sentido alargado da sua função, na concepção e elaboração de programas de formação e de materiais pedagógicos, na gestão e coordenação de formação, no campo da investigação e da experimentação de novas abordagens e metodologias aplicadas a públicos e contextos diversificados e em várias modalidades de formação.

Por outro lado, as exigências requeridas para fins de renovação do Certificado de Aptidão Profissional (CAP) de Formador/competência pedagógica, no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional, designadamente a frequência de formação pedagógica relevante durante o período de validade do CAP, coloca como prioridade, para o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e outras entidades formadoras, o desenvolvimento e disponibilização de uma ampla oferta formativa de formação contínua dirigida a formadores.

O Centro Nacional de Formação e Formadores (CNFF), no cumprimento das competências que lhe são cometidas, nomeadamente de concepção, produção, experimentação e disseminação de referenciais de formação, pretende e tem vindo a desenvolver uma estrutura modular de formação pedagógica contínua de formadores em torno de quatro grandes domínios:

- Sistemas de Educação, Formação e Certificação.
- Gestão da Formação.
- Tecnologias de Formação.
- Metodologias de Formação.

Esta estrutura integra diversos módulos/cursos autónomos, possibilitando assim que cada formador possa construir o percurso de formação contínua que melhor corresponda às suas necessidades específicas de formação. Os referenciais, depois de produzidos, são devidamente validados no âmbito do CNFF, através de uma acção-piloto de experimentação que envolve formadores de formadores da

rede de Centros de Formação Profissional do IEFP, após o que passam a integrar a oferta formativa dos mesmos.

Características Gerais dos Referenciais de Formação

Os referenciais de formação pedagógica contínua de formadores dizem respeito a temas relevantes da formação e correspondem a conjuntos de competências específicas, em função das quais se desenvolve o respectivo programa, metodologia pedagógica, planificação e avaliação. Os cursos respeitantes aos referenciais têm uma duração tendencial de 30 horas, podendo ser desenvolvidos em formação presencial ou em modelo misto (*blended learning*) com componente a distância. No sentido de introduzir novas perspectivas teórico-práticas e fazer uso das recentes investigações no domínio da formação, o CNFF tem procurado a colaboração de especialistas de reconhecida competência científica e técnica, do próprio IEFP, de Universidades e de outros organismos congéneres.

Metodologia de Desenvolvimento da Formação Respeitante aos Referenciais

Tratando-se de um público-alvo com formação pedagógica inicial e experiência profissional como formador, a metodologia pedagógica que se preconiza para o desenvolvimento da formação deve ser centrada na pessoa, nos conhecimentos que já detém e nas expectativas que coloca na formação. O apelo à participação activa e ao trabalho colaborativo entre participantes deve nortear a intervenção dos formadores de formadores. A reflexão sobre as respectivas práticas e a partilha das mesmas entre todos deve consciencializar os participantes para a necessidade de construção e dinamização de comunidades de práticas, de redes de formadores que partilham conhecimentos, modos de fazer e se entreeajudam na procura de melhores soluções formativas. Cada referencial contém orien-

tações metodológicas específicas para desenvolvimento da formação, bem como propostas de dispositivos concretos de animação.

Avaliação das Aprendizagens no Âmbito dos Referenciais de Formação

A avaliação preconizada para aferir o grau de domínio das competências visadas pela formação, por parte dos participantes, no âmbito dos referenciais de formação pedagógica contínua de formadores, assenta na participação activa dos formandos, apelando à sua capacidade de reflexão e partilha, de auto e hetero-avaliação e co-responsabilizando-os pela monitorização dos seus progressos. Ao formador compete orientar os formandos, apoiando-os no seu processo formativo. No final da formação, o formador anotarà, numa ficha de avaliação final, a sua opinião sobre cada participante no que respeita ao comportamento observado ao longo da formação e ao grau de domínio das competências visadas pela formação, mobilizadas para a realização de trabalhos de aplicação (actividades pedagógicas diversas realizadas, por cada participante, ao longo da formação). Cada referencial de formação produzido pelo CNFF integra uma proposta de dispositivo de avaliação das aprendizagens e a respectiva Ficha de Avaliação Final.

Classificação dos Resultados Obtidos pelos Participantes a partir da Avaliação das Aprendizagens

Embora a avaliação preconizada, no âmbito da formação contínua, tenha um carácter eminentemente formativo, havendo necessidade de apurar um resultado da avaliação realizada em relação a cada participante, sugere-se a adopção das seguintes escalas:



Com base nestas escalas, ou directamente na escala qualitativa, o formador vai reflectir, relativamente às competências definidas na Ficha de Avaliação Final constante em cada referencial, a sua opinião quanto ao domínio das mesmas, por cada participante, acabando por expressar, através da atribuição de uma nota, quantitativa e/ou qualitativa, a sua avaliação quanto ao desempenho global do formando na formação.

Certificação da Formação

No cumprimento do Decreto-Regulamentar n.º 35/2002, de 23 de Abril, aos participantes cuja avaliação permita concluir que atingiram os objectivos visados pela formação será emitido um Certificado de Formação Profissional, onde constará o respectivo resultado, expresso em menção qualitativa. No IEFP será utilizado o modelo IEFP n.º 9827990 (cor rosa).

Formadores de Formadores

Os formadores de formadores, no âmbito da formação pedagógica contínua de formadores, devem possuir sólidos conhecimentos da temática que se propõem desenvolver e o domínio de metodologias activas, centradas no adulto em formação, promovendo a vivenciação e a apropriação de novas formas de fazer formação, mais consistentes do ponto de vista teórico, mais eficazes do ponto de vista prático e, também, mais securizantes e gratificantes para os vários intervenientes no processo formativo.

O CNFF tem desenvolvido a formação de formadores de formadores, nomeadamente no âmbito da experimentação e validação dos referenciais de formação que produz, e promoverá tantas outras acções quantas as necessárias para responder a solicitações que a rede de Centros de Formação Profissional do IEFP ou outras entidades formadoras lhe possam dirigir.

Colaboração entre o CNFF, Outras Unidades Orgânicas do IEFP e Entidades Externas

Para a concretização da criação, produção e disseminação dos referenciais de formação pedagógica contínua de formadores, que se pretende correspondam a reais necessidades de formação dos formadores e possam servir para uma real melhoria das competências destes profissionais, o CNFF considera indispensável a articulação profícua com outros serviços centrais, nomeadamente o Departamento de Certificação, e com os serviços regionais e locais, designadamente os Centros de Formação Profissional e outras entidades.

Divulgação dos Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores

Os referenciais produzidos no âmbito do CNFF têm por finalidade permitir a criação de cursos de formação, na modalidade de formação pedagógica contínua de formadores, que integrem a oferta formativa da rede de Centros de Formação Profissional do IEFP e de outros operadores nacionais de formação que os podem adoptar livremente. Para tal, são disponibilizados em suporte papel (edição do IEFP, colecção «Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores») e estão acessíveis no *site* do IEFP, www.iefp.pt.

ÍNDICE

	PÁG.
GUIA DE DESENVOLVIMENTO	11
1. Enquadramento	13
2. Finalidades	20
3. Objectivos Gerais/Competências Visadas	21
4. Objectivos Específicos e Conteúdos	22
5. Metodologia de Desenvolvimento	35
6. Planificação da Formação	37
7. Avaliação das Aprendizagens	39
8. Bibliografia	43
ROTEIRO DE ACTIVIDADES	45
FICHAS DE TRABALHO	55
FICHA DE AVALIAÇÃO	85

The image features a stylized folder icon on a dark red background. The folder is composed of several overlapping rectangular shapes in various shades of red and pink. The top flap is folded down, and the inner pocket is visible. The text 'GUIA DE DESENVOLVIMENTO' is centered within the inner pocket.

GUIA DE
DESENVOLVIMENTO



1. ENQUADRAMENTO

Os Conceitos de Formação: Velhas e Novas Perspectivas

O advento da globalização, bem como as constantes e aceleradas transformações tecnológicas, têm provocado alterações importantes nas estruturas das organizações modernas. A actuação das instituições em bases rígidas, a fragmentação, a rotinização e a extrema hierarquia, marcas do taylorismo, cederam lugar a uma actuação fortemente baseada no capital humano, do investimento organizacional para o aperfeiçoamento e satisfação dos indivíduos na formação e no trabalho. O exacerbamento da competição, a busca constante da qualidade e o uso das tecnologias cada vez mais avançadas promovem, nos ambientes organizacionais, a necessidade do estabelecimento de um novo paradigma fundado na flexibilização e num contínuo investimento no desenvolvimento global dos sujeitos em formação. No cenário em que as organizações modernas actuam, a formação assume-se como um importante dispositivo que proporciona aos indivíduos e às organizações o aperfeiçoamento, a melhoria dos seus desempenhos profissionais e o seu consequente desenvolvimento.

A formação tem sido referida muitas vezes como adestramento, ou seja, como uma acção mecanicista que apenas tem em consideração a simples repetição de gestos e práticas. No entanto, este significado não coincide com o que é utilizado por aqueles que se envolvem na área da formação das organizações modernas. A formação é um conceito mais abrangente, sendo um processo de educação especializada, sistematizada e intencional que visa iniciar, aperfeiçoar ou actualizar determinadas competências, conciliando os interesses e as necessidades do indivíduo com os objectivos institucionais ou organizacionais.

Por outro lado, há diferentes posicionamentos entre os diversos autores quanto à abrangência dos significados da palavra «formação». O sistema de formação é apresentado como um processo em evolução, acompanhando o desenvolvimento económico-social dos países que foram evoluindo em quatro fases ou ciclos, que se iniciam no processo da industrialização mundial e prosseguem até aos dias actuais. A primeira fase é decalcada do modelo taylorista do trabalho em série. A formação é encarada como um facto de pouca importância para a

organização e, quando realizada, tem como objectivo aumentar a produção e a produtividade. A segunda fase compreende a formação como um facto destinado ao aperfeiçoamento da gestão e da supervisão. A terceira fase enuncia a centralidade do indivíduo no processo de formação, esbatendo-se as anteriores concepções produtivistas. Nesta fase, as organizações passam a olhar o processo de gestão de maneira diferenciada, começando a delegar tarefas e a esbater a excessiva centralização nos dirigentes. As pessoas passam a co-responsabilizar-se pela qualidade do seu trabalho, iniciando-se assim um processo de formação mais flexível e abrangente. A quarta e última fase relaciona a informação e o conhecimento com o crescimento e desenvolvimento pessoal e institucional, considerando-os fontes incontornáveis de práticas conscienciosas.

Portanto, enquanto na década de 50 a formação era vista como um instrumento profissional de aperfeiçoamento e adaptabilidade ao posto de trabalho, na década de 90 passa a ser apresentada como uma estratégia organizacional que supõe a disseminação da informação e do conhecimento a todos os membros da organização.

Há que se salientar que são vários os conceitos formulados sobre formação e que nem todos estão relacionados com a quarta e última fase. Alguns especialistas consideram a formação um processo que pretende conduzir os profissionais a «desempenhos desejáveis» nos seus postos de trabalho. Este enfoque adopta uma visão mais «micro» e mais estreita do conceito. Outro grupo de estudiosos apresenta a formação como um investimento empresarial nos seus recursos humanos, capacitando as equipas para um trabalho eficaz e, consequentemente, como forma de impulsionar o crescimento e o desenvolvimento organizacional. Este enfoque segue uma visão mais «macro», logo mais abrangente do conceito de formação.

Para Chiavenato, «formação é o processo educacional de curto prazo aplicado de maneira sistemática e organizada, através do qual as pessoas aprendem conhecimentos, habilidades e atitudes em função de objectivos definidos».

Observa-se que os propósitos da formação estão sempre relacionados com a melhoria do desempenho dos indivíduos a fim de: superar determinadas limitações aparentes; preparar pessoas para o exercício de trabalhos que requerem novos conhecimentos, habilidades e atitudes; readequar o trabalho em virtude da introdução de novas tecnologias. Estes aspectos estão sempre baseados nos princípios, directrizes e metas organizacionais, bem como na análise das tarefas e dos indivíduos. Nesse sentido, o conceito de formação difere do de educação e desenvolvimento.

A **educação** transpõe os limites institucionais e, através de diversos processos e meios, possibilita a transformação e realização do indivíduo na sua plenitude, enquanto trabalhador e cidadão. **Desenvolvimento** envolve um conjunto de experiências e oportunidades oferecidas aos sujeitos, pela utilização de estratégias com um grau variável de sistematização e formalização, com o intuito de viabilizar a sua capacidade de aprender, bem como a capacidade de aprender a aprender.

Assim, as acções direccionadas para a formação de recursos humanos não se restringem exclusivamente a processos sistematizados, organizados e intencionais. A formação constitui-se numa entre várias alternativas possíveis de intervenção, podendo consubstanciar-se por aprendizagens formais mas também não-formais ou informais.

À palavra **formação** está, frequentemente, vinculada a ideia de **sistema**, isto é, um conjunto de partes interdependentes e complementares que actuam de maneira harmónica no intuito de atingir determinado objectivo, tendo como base um plano ou um conjunto de princípios. Formação é ainda vista como **tecnologia** que envolve um conjunto de princípios e prescrições, formado por partes coordenadas entre si que funcionam como estrutura organizada, oferecendo alternativas eficazes para os problemas práticos. Tais princípios e prescrições tecnológicas têm sido fundamentados em referenciais teóricos, principalmente provenientes da psicologia da aprendizagem e da psicologia cognitiva.

Nessas perspectivas, a formação é sistema e tecnologia. Sistema porque não entende a acção enquanto um acontecimento isolado. Nesta concepção, a formação assenta numa lógica de *processo*, inscrevendo-se num *continuum* que tem nas noções de *modificação de comportamentos* e nas noções de *desenvolvimento organizacional* as suas abordagens mais marcantes. Formação é também uma tecnologia, já que se sustenta na aplicação de conhecimentos e tecnologias científicas para o alcance de objectivos práticos.

A Formação de Formadores: Uma Estratégia Inevitável

A formação profissional tem vindo a conquistar, a partir das duas últimas décadas, um espaço importante dos debates educacionais. A nova ordem económica mundial, os impactos provocados pelas mudanças tecnológicas e as novas formas de gestão das organizações e estruturação do mundo do trabalho têm, de um modo geral, provocado na sociedade a percepção de que formação profissional deve estar relacionada com a educação.

Até meados da década de 70, a rigidez das estruturas das organizações, bem como a separação imposta entre os profissionais responsáveis pela concepção, planeamento e organização e os responsáveis pelo «fazer ou executar» – a mão-de-obra –, reforçavam a ideia tradicional de que a formação profissional era um processo destinado aos «desvalidos da sorte». Esta ideia considerava o trabalho manual uma actividade menos nobre, relegando as pessoas que executavam este tipo de tarefa para uma classe social inferior. Dada a pouca autonomia concedida a estes trabalhadores, a formação profissional limitava-se a preparar pessoas para actuarem num determinado posto de trabalho, em operações consideradas simples, rotineiras e limitadas.

A partir da década de 80, a noção tradicional e simplista de formação profissional deixa de prevalecer, ganhando importância a competência não só de compreender o processo de produção, mas também a competência de tomar decisões face a diversas alternativas. Esta nova concepção provocou nas insti-

tuições de formação profissional a necessidade de adaptações aos programas e às metodologias, fazendo com que se ajustassem às expectativas de um mundo globalizado e, conseqüentemente, se tornassem mais exigentes quanto à natureza e qualidade das propostas formativas.

Estas mudanças na concepção da formação profissional permitiram que surgissem preocupações novas nesse campo, como a *estética da sensibilidade* no trabalho. Ultrapassando o modelo de preparação profissional para postos ocupacionais específicos, a *estética da sensibilidade* será uma grande aliada dos formadores da área profissional que queiram induzir nos seus formandos o empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerir o seu próprio percurso na sociedade e no mercado de trabalho, porque a *estética da sensibilidade* é, desde logo, antiburocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente influentes.

Na busca permanente da qualidade da formação profissional, tanto os valores estéticos quanto os éticos devem estar integrados. A valorização dos papéis sociais, o incentivo à decisão autónoma e consciente, o reconhecimento das experiências acumuladas por aqueles que ingressam em acções profissionalizantes, implicam aspectos éticos fundamentais para a consolidação de um processo educativo sério e responsável.

Perante este contexto, as acções de formação devem ser encaradas como acontecimentos essenciais para a realização competente do processo educativo por parte dos agentes envolvidos, mais precisamente pelos formadores, uma vez que actuam directamente com o público-alvo dessas organizações. Torna-se necessária, assim, uma preparação adequada, inspirada por princípios sociopedagógicos actuais, que possa aliar as necessidades e interesses individuais às exigências pessoais, sociais e do mercado de trabalho.

No que concerne à formação profissional, pensa-se num modelo mais globalizante, que não esteja preso ao «fazer» mecânico mas sim ao fazer, ao saber, ao ser e ao querer fazer, numa sintonia de procedimentos e tarefas que precisam

fundamentalmente de segurança, delicadeza e dedicação daqueles que coordenam os processos de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem não pode resumir-se ao domínio dos passos, das operações, das tarefas e das informações tecnológicas, mas deve acreditar na sua importância como função económica e social. Deve também considerar a importância da auto-imagem, formada a partir do valor que o indivíduo atribui ao trabalho que exerce e às suas experiências de vida acumuladas. A formação profissional deve permitir ao adulto a percepção de que os novos conhecimentos integrados aos que já possui lhe proporcionarão ganhos de natureza diversa, pessoais, sociais, profissionais e económicos.

Nesta medida, é necessária uma matriz de formação que não considere apenas o aprender a aprender mas permita sobretudo que o formando estabeleça relações entre a teoria e a prática, transformando em *praxis* o conhecimento e o saber e contribuindo para a construção de um profissional auto-realizado e capaz de apreender as diversas tarefas e aptidões que em cada momento lhe forem exigidas.

Assim sendo, o papel do formador não se pode circunscrever ao acto de ensinar conteúdos técnicos, mas de se comprometer com um processo educativo que abranja as áreas do conhecimento, capacidades, disposições e atitudes.

As organizações de formação profissional estão conscientes da importância da preparação metodológica de formadores para a eficácia do seu trabalho junto do seu público, seja ele do meio rural ou urbano, do comércio, da indústria ou dos serviços. A formação profissional é um processo que ocorre em razão da interacção entre as pessoas e esta só é conquistada por uma actuação didáctico-metodológica consciente, crítica e estimulante. Ter o domínio do assunto técnico é evidentemente inquestionável para o dinamismo da acção profissionalizante, mas se esta for isolada de um contexto teórico e metodológico sólido, competente e reflectido, facilmente redundará numa acção educativa acrítica, desmotivadora, desmobilizadora e não raramente alienante.

Nas instituições de formação profissional grande parte dos formadores é seleccionada no campo da sua actividade profissional, do qual trazem experiência e domínio técnico, mas raramente apresentam os requisitos necessários para uma acção didáctico-pedagógica informada e consistente. Assim, os programas para formação de formadores acarretam consigo a responsabilidade de melhorarem a actuação metodológica desses agentes, tornando-os aptos a orientar acções de formação profissional em consonância com os pressupostos actuais da educação e formação de adultos.



2. FINALIDADES

O presente referencial, *Princípios e Metodologias de Trabalho com Adultos*, tem em vista:

- ▶ abordar as problemáticas essenciais a um processo de educação e formação de adultos;
- ▶ servir como instrumento de reflexão, autoformação e preparação do próprio «formador de formadores»;
- ▶ organizar acções de formação de formadores de adultos.



3. OBJECTIVOS GERAIS/ COMPETÊNCIAS VISADAS

- ▶ Equacionar a educação e formação de adultos face às exigências da sociedade global.
- ▶ Distinguir as diferenças epistemológicas, metodológicas e pedagógicas no âmbito de diferentes paradigmas e correntes educacionais.
- ▶ Compreender a adultez na sua complexidade física, psicológica e social.
- ▶ Conceber fundamentadamente itinerários de educação e formação de adultos inovadores ajustados à diversidade de públicos adultos e às novas correntes pedagógicas.
- ▶ Reflectir sobre as atribuições dos educadores e formadores de adultos.



4. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E CONTEÚDOS

UNIDADE DE FORMAÇÃO 1

Globalização: novas exigências para a formação

A mundialização do capital determinou mudanças nas relações de produção e no processo de organização do trabalho que não podem ser ignoradas pelos dispositivos de formação. A sociedade em que vivemos afasta-se radicalmente da Sociedade Industrial para dar lugar à Sociedade da Informação ou, mais apropriadamente, à Sociedade do Conhecimento. Neste contexto, à informação associam-se transformações contínuas e um crescente grau de complexidade em todos os campos da vida social. Emergem, assim, novos conceitos profundamente ligados a uma nova concepção do Mundo que suscitam um novo olhar sobre o espaço e o tempo, novas atitudes e experiências em todos os domínios da vida social. Os campos do Conhecimento, Educação, Formação e Aprendizagem são resgatados, ganhando uma pertinência acrescida e uma configuração diferente.

A Sociedade do Conhecimento, em constante construção, obriga, por um lado, à melhoria da qualidade dos processos de educação e de formação, numa lógica de inovação, iniciativa, responsabilidade social e exercício da cidadania. Por outro lado, implica também a necessidade de promover e diversificar os dispositivos de formação, apostando numa qualificação para o desenvolvimento da cidadania e da empregabilidade das diversas gerações. Não se trata de formar profissionais dóceis para um mercado de trabalho incerto, mas de formar profissionais críticos para compreenderem as novas relações de produção e de trabalho e as exigências por elas colocadas.

Ser capaz de compreender o universo da formação a partir destas coordenadas significa desencadear uma reflexão sobre as mudanças que ocorrem na sociedade e nos efeitos que, necessariamente, elas projectam nos processos de educação e formação dos sujeitos.

Unidade de Formação 1

COMPETÊNCIAS	DESCRIPTORIOS DE COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
Compreender os desafios que se colocam ao campo da educação e formação de adultos face às questões sociais emergentes da sociedade global.	<ul style="list-style-type: none"> – Confrontar, fundamentadamente, os impactos da globalização na organização e funcionamento das sociedades contemporâneas, designadamente na concepção e aplicação dos direitos humanos. – Analisar criticamente as respostas dos sistemas de educação e formação de adultos no quadro de novos valores e exigências decorrentes dos processos de globalização. – Interpretar os sentidos e os desafios colocados pela Sociedade da Informação e do Conhecimento em termos das implicações que se projectam no campo da formação. – Ser capaz de reflectir sobre as novas realidades sociais, equacionando os seus impactos na configuração de dispositivos inovadores de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> – Os impactos da globalização na organização e funcionamento das sociedades contemporâneas, designadamente na concepção e aplicação dos direitos humanos. – Os sistemas de educação e formação de adultos no quadro de novos valores e de novas exigências decorrentes dos processos de globalização. – Os desafios colocados pela Sociedade da Informação e do Conhecimento em termos das implicações que se projectam no campo da formação. – Novas realidades sociais e seus impactos na configuração de dispositivos inovadores de formação.

UNIDADE DE FORMAÇÃO 2

Paradigmas da formação: tendências e posicionamentos

Nesta unidade pretende-se suscitar uma reflexão em torno das referências paradigmáticas que sustentam, matriciam ou influenciam as práticas pedagógicas, procurando clarificar que pressupostos e critérios orientadores suportam as opções e as práticas educativas que ocorrem no quotidiano da formação.

É fundamental reconhecer a necessidade de clareza quanto às diversas possibilidades de entender a formação. Esta clareza pode ser propiciada pela análise das tendências e paradigmas em que se situam as diversas opções pedagógicas: a utilização deste ou daquele método, a escolha dos meios e dos materiais, a gestão dos espaços e dos tempos, as relações interpessoais...

Propõe-se, neste sentido, uma leitura reflexiva sobre estas tendências e paradigmas, numa tentativa de permitir interpretações críticas e atribuir significados às recusas ou opções de cada formador no quotidiano pedagógico e curricular.

Na verdade, o que se pretende é organizar roteiros sintéticos de compreensão e orientação das práticas docentes traduzidas por ideias e pressupostos bem delineados, estudados e metodizados. Estas tendências, que condicionam e determinam todo o pensamento, acções e propostas pedagógicas num determinado momento histórico e social, constituem-se em estruturas mais gerais e determinantes, não só da forma de conceber a educação e a formação, mas também da forma de agir formativamente.

Unidade de Formação 2

COMPETÊNCIAS	DESCRITORES DE COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
Ser capaz de olhar criticamente as suas opções e práticas, à luz dos diferentes paradigmas educacionais, retirando consequências para a sua acção pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> – Reconhecer as opções e as metodologias pedagógicas que se organizam a partir das diferentes tendências ou paradigmas de educação e formação, ponderando as suas limitações, virtualidades e consequências na acção formativa. – Interpretar, de modo esclarecido e crítico, a sua acção formativa em conformidade com os principais modelos que organizam as práticas neste campo. – Clarificar, advertida e conscientemente, a sua postura ideológica e consequente vivência quotidiana da formação, no quadro dos diferentes paradigmas, admitindo que têm prevalecido, muitas vezes de forma acrítica, práticas pedagógicas híbridas. 	<ul style="list-style-type: none"> – As metodologias pedagógicas organizadas a partir das diferentes tendências ou paradigmas de educação e formação, ponderando as suas limitações, virtualidades e consequências na acção formativa. – Principais modelos que organizam as práticas formativas neste campo. – As questões ideológicas que se colocam à vivência quotidiana da formação no quadro dos diferentes paradigmas. – As práticas pedagógicas híbridas.

UNIDADE DE FORMAÇÃO 3

Ser adulto, aprender como adulto

Sendo a formação de adultos um processo intencional, marcado por critérios de adequação, relevância e significatividade, é fundamental uma reflexão sobre o que é «ser adulto» na sociedade contemporânea, na heterogeneidade aberta pela singularidade de identidades, condições sociais, idades, género, experiência, culturas, crenças e visões, motivações e disposições, potencialidades e fragilidades, esquemas de compreensão e cognição, riqueza pessoal, profissional e relacional, trajectos e projectos.

Só a partir da reflexão sobre quem são e como aprendem os adultos, é possível desenhar um quadro de princípios epistemológicos e metodológicos orientadores de projectos de formação de adultos.

É esta reflexão que se procura desenvolver nesta unidade.

Unidade de Formação 3

COMPETÊNCIAS	DESCRITORES DE COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
Compreender a natureza específica do indivíduo adulto com vista a uma actuação pedagógica adequada.	<ul style="list-style-type: none"> – Questionar as representações convencionais sobre o estágio de «ser adulto», destacando as novas concepções que emergem neste domínio. – Construir um conceito dinâmico de adulez, enquanto ciclo de vida atravessado por ininterruptos processos de aprendizagens formais, não formais e informais. – Pesquisar as diferentes concepções que informam e guiam a aprendizagem dos adultos. – Definir uma acção pedagógica sustentada em princípios epistemológicos e metodológicos enquadradores dos estilos específicos de aprendizagem dos adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Representações convencionais sobre o estágio de «ser adulto», destacando as novas concepções que emergem neste domínio. – O conceito dinâmico de adulez, enquanto ciclo de vida atravessado por processos ininterruptos de aprendizagens formais, não formais e informais. – Diferentes concepções que informam e guiam a aprendizagem dos adultos. – A acção pedagógica sustentada em princípios epistemológicos e metodológicos enquadradores dos estilos específicos de aprendizagem dos adultos.

UNIDADE DE FORMAÇÃO 4

O valor da experiência

O propósito central desta unidade remete para o entendimento de que, para os adultos, a vida está a montante e a jusante da formação, colocando-se, por isso, a experiência no centro dos processos de formação.

Os adultos acumulam experiências de vida que se vão constituindo como fundamento e essência da sua aprendizagem futura. O seu interesse pela aprendizagem é norteado pelo valor que as competências possam vir a presenciar nos seus papéis familiares, sociais e profissionais, pela utilidade que venham a possuir no futuro.

Por conseguinte, em processos de formação de adultos a experiência assume um papel de âncora, de fonte e nutriente da aprendizagem que tem de ser gerada entre sentidos, significados, associações e relações entre a vida e o saber. Os adultos começam a aprender e aprendem melhor através do confronto das situações pertinentes da sua vida com os novos saberes e as novas competências. Antes do recurso aos conceitos, factos, textos ou às reflexões e saberes conduzidos e trazidos pelos formadores, os adultos buscam os seus referenciais de aprendizagem no reservatório das suas experiências.

É a partir da sua experiência concreta, única e singular que se dispõem ou se recusam a participar de uma qualquer proposta de formação. O saber do formador, o livro didáctico, os recursos escritos e audiovisuais e as actividades são fontes que, por si só, não são o garante da mobilização e do envolvimento do indivíduo adulto na aprendizagem.

Para tornar a experiência o primeiro e essencial recurso pedagógico, a aprendizagem deve acontecer num ambiente de liberdade, diálogo e estímulo às narrativas, ao relato das histórias de vida, à partilha de ideias, opiniões, sentimentos.

Unidade de Formação 4

COMPETÊNCIAS	DESCRIPTORIOS DE COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
Compreender e valorizar a experiência enquanto elemento situado a montante e a jusante dos processos de formação.	<ul style="list-style-type: none"> – Reconhecer o papel matricial da <i>experiência</i> como âncora e guia da aprendizagem do adulto. – Ser capaz de utilizar a experiência do adulto como fundamento e essência da aprendizagem. – Orientar a aprendizagem para o enriquecimento e melhoria da vida presente e futura dos adultos, concedendo-lhe forte contextualização e funcionalidade. – Ser capaz de criar ambientes nos quais os adultos, em liberdade e em diálogo, possam partilhar e resgatar a sua experiência. – Encontrar estratégias pedagógicas inspiradas pelo recurso e pela produção de narrativas, histórias de vida, partilha de ideias, crenças e representações. 	<ul style="list-style-type: none"> – O papel matricial da <i>experiência</i> como âncora e guia da aprendizagem do adulto. – A experiência do adulto como fundamento e essência da aprendizagem. – Aprendizagem orientada para o enriquecimento e melhoria da vida presente e futura dos adultos, concedendo-lhe forte contextualização e funcionalidade. – Ambientes nos quais os adultos, em liberdade e em diálogo, possam partilhar e resgatar a sua experiência. – Estratégias pedagógicas inspiradas pelo recurso e pela produção de narrativas, histórias de vida, partilha de ideias, crenças e representações.

UNIDADE DE FORMAÇÃO 5

Da abordagem tradicional à abordagem pelas competências

Passar de um modelo de formação orientado por objectivos e conteúdos para um modelo orientado pelas competências significa uma alteração profunda nas nossas concepções e nos modos pedagógicos. Significa passar de uma lógica de acumulação (disciplinar) para uma lógica de coerência e integração dos saberes e da formação; abordar os saberes, as capacidades, as destrezas como recursos a mobilizar, combinar e recombinar; trabalhar em torno da resolução de problemas, diversificar e diferenciar os meios e as situações de aprendizagem.

Como afirma Canário (2000, p. 46 e 47), o trabalho pedagógico por competências «corresponde a um processo multidimensional, simultaneamente individual e colectivo, e sempre contingente, ou seja, dependente de um determinado contexto e de um determinado projecto de acção».

Nesta unidade procura-se abrir um caminho reflexivo capaz de propor novos modos de pensar e organizar os processos de formação em torno de competências, conferindo à aprendizagem uma dimensão dinâmica e direccionando-a para a aquisição de saberes «em uso e para uso» dos adultos.

Unidade de Formação 5

COMPETÊNCIAS	DESCRITORES DE COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
<p>Conceber e desenvolver projectos formativos baseados numa abordagem pelas competências.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Adquirir a noção de competência, enquanto perspectiva optimizadora da conciliação entre teoria e prática. – Entender os saberes, as capacidades e as destrezas como recursos a mobilizar e a combinar em situações de aprendizagem de adultos. – Ser capaz de interrogar as concepções tradicionais, exclusivamente organizadas por objectivos e conteúdos, para construir modelos integrados em coerência com a abordagem pelas competências. – Saber trabalhar pedagogicamente em torno de resolução de problemas concretos de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> – Noção de competência enquanto perspectiva optimizadora da conciliação entre teoria e prática. – Os saberes, as capacidades e as destrezas como recursos a mobilizar e a combinar em situações de aprendizagem de adultos. – As concepções tradicionais, exclusivamente organizadas por objectivos e conteúdos, para construir modelos integrados em coerência com a abordagem pelas competências. – O trabalho pedagógico em torno de resolução de problemas concretos de vida.

UNIDADE DE FORMAÇÃO 6

O processo formativo: das estratégias à avaliação

Esta unidade incide sobre três elementos nucleares do processo de formação: as estratégias pedagógicas, os formadores e a avaliação.

A escolha dos caminhos da formação não é inocente. Faz-se, antes de tudo, em coerência com a presença ou a ausência de uma matriz ideológica configuradora dos pressupostos e princípios que orientam as nossas crenças, os nossos olhares e as nossas práticas, mas atendendo também ao grupo concreto de formandos na sua diversidade de estilos e de ritmos de aprendizagem, aos recursos disponíveis, ao quadro normativo que determina a formação, ao peso da tradição, à cultura organizacional.

Assim, partindo-se do pressuposto que toda a acção educativa e formativa, sempre social e política, implica necessariamente uma intencionalidade, torna-se importante definir coordenadas pedagógicas de actuação para que, a partir delas, os profissionais de formação se possam movimentar de modo informado, crítico e consciente.

É importante destacar que este processo só poderá acontecer no colectivo, referindo-se e consubstanciando-se no grupo de formadores, em momentos e espaços propícios para a necessária reflexão e para a distinção entre as diferentes possibilidades orientadoras do fazer formativo. No entanto, importa ter claro que não existe uma linha original ou uma única linha pedagógica. Os processos de educação e formação são ricos em possibilidades teóricas e práticas educativas, sabendo-se que as práticas de hoje são a síntese de muitas outras práticas reflexivamente produzidas ao longo do tempo.

Emerge daqui o papel nuclear dos formadores. Um papel balizado pela autonomia e pela responsabilidade, pela capacidade de reflectir **na** e **sobre** a sua acção. Esta capacidade está no centro do seu desenvolvimento permanente, tendo como referência a sua experiência e saberes profissionais. Por isso, a figura do *profissional reflexivo* está no cerne do exercício da profissão de formador.

Em vez de fornecer receitas, a formação de formadores deve disponibilizar instrumentos de análise e reflexão que ajudem os profissionais a prepararem-se para o desenvolvimento da capacidade de analisarem o que fazem, como o fazem e os efeitos do que fazem junto dos formandos, das instituições e da sociedade. Quanto maior for a consciência de um formador sobre as origens e consequências das suas acções e das realidades que as constroem, maior é a probabilidade de poder modificar as suas práticas e contornar os constrangimentos.

A tarefa fundamental na formação de formadores é, então, a de desenvolver a capacidade reflexiva e o «olhar crítico» sobre a sua prática e o contexto social e formativo onde actua.

A avaliação costuma constituir-se como uma das dimensões mais sensíveis, decisivas e críticas dos processos de formação. A tradição baliza claramente a matriz conceptual em que se esteiam os modelos de avaliação mais usuais. A procura de objectividade, sustentada por valores de medida e classificação (os testes, os exercícios de prova e as notas surgem como emblemas deste modelo), parece ser a fórmula conceptual que oferece mais segurança e garante maior rigor aos formadores e aos sistemas.

Nesta proposta sugere-se uma concepção de avaliação de acompanhamento, logo continuada e transversal, eminentemente qualitativa, com a finalidade e funções de clarificação, apoio e regulação do percurso formativo e cuja concretização é traduzida pela metodologia do *Portefólio* enquanto instrumento que permite: uma participação activa do formando na avaliação, objectivando as suas aprendizagens; avaliar e gerir a complexidade do processo formativo; clarificar os indícios dos progressos realizados ao longo do tempo; afinar e validar a informação que se vai recolhendo durante o trajecto formativo; retirar aos formadores a responsabilidade pesada e solitária de avaliar.

Unidade de Formação 6

COMPETÊNCIAS	DESCRITORES DE COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
<p>Conceber a formação como um processo que articula, numa matriz coerente, as estratégias pedagógicas e o papel dos formadores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Demonstrar que detém capacidades reflexivas e um olhar crítico sobre a sua prática pedagógica e o contexto social e formativo onde actua. – Contrastar os modelos didáctico-pedagógicos enquadrados pelo «paradigma escolar» com os modelos de raiz andragógica balizados pela experiência, motivação, funcionalidade, participação, integração e autoformação. – Definir, de modo coerente e consistente, os traços marcantes e distintivos de uma pedagogia de educação e formação de adultos. – Construir um quadro ideológico e metodológico ajustado à especificidade da formação de adultos, <i>portadores</i> de motivações particulares e de uma <i>história de vida</i> e situados numa determinada sociedade e num contexto concreto. – Equacionar o papel do formador como animador, facilitador e mediador da aprendizagem, tendente à autonomia, capacitação e <i>empowerment</i> dos adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Modelos didáctico-pedagógicos enquadrados pelo «paradigma escolar» e modelos de raiz andragógica balizados pela experiência, motivação, funcionalidade, participação, integração e autoformação. – Traços marcantes e distintivos de uma pedagogia de educação e formação de adultos. – O quadro ideológico e metodológico ajustado à especificidade da formação de adultos, portadores de motivações particulares e de uma <i>história de vida</i> e situados numa determinada sociedade e num contexto concreto. – O papel do formador como animador, facilitador e mediador da aprendizagem, tendente à autonomia, capacitação e <i>empowerment</i> dos adultos.

(continuação)

COMPETÊNCIAS	DESCRITORES DE COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
<p>Entender a avaliação da formação de modo congruente com os processos formativos, fazendo emergir as visões qualitativas, designadamente pelo recurso à metodologia de portefólio que actualiza o campo da educação e formação de adultos.</p>	<ul style="list-style-type: none">– Ser capaz de reflectir criticamente sobre a acção pedagógica, retirando desse exercício as consequências necessárias para a regulação do percurso formativo.– Integrar o dispositivo de avaliação e monitorização de projectos pedagógicos num quadro alargado de novas perspectivas e estratégias metodológicas que despontam no campo da educação e formação de adultos.– Confrontar fundamentadamente diferentes metodologias de avaliação e monitorização, adequando-as às condições de desenvolvimento dos projectos.– Saber adoptar e/ou combinar criticamente as metodologias de avaliação e monitorização, adequando-as às condições de desenvolvimento dos projectos.– Identificar as condições organizacionais adequadas à adopção de dispositivos que sejam congruentes com a metodologia de portefólio.	<ul style="list-style-type: none">– A regulação do percurso formativo.– Avaliação e monitorização de projectos pedagógicos num quadro alargado de novas perspectivas e estratégias metodológicas.– Diferentes metodologias de avaliação e monitorização adequadas às condições de desenvolvimento dos projectos.– A noção de portefólio de avaliação.– Condições organizacionais adequadas à adopção de dispositivos que sejam congruentes com a metodologia de portefólio.

UNIDADE DE FORMAÇÃO 7

Elaborar e executar projectos de formação

A estrutura habitual dos programas esteia-se numa sequência de componentes de formação ou «disciplinas» compartimentadas, organizada por limites temporais cujos arranjos curriculares se baseiam no trabalho individual de cada formador, induzindo uma pulverização disciplinar em sentido contrário ao que é preconizado pelo princípio da integração. Em consequência, ainda subsiste na concepção dos planos curriculares uma lógica essencialmente aditiva, conduzindo a planificações fechadas e solitárias e resultando em aprendizagens lineares, isoladas e desligadas. A ausência de uma matriz integradora dos saberes e das aprendizagens repousa na crença ilusória de que os formandos, por si mesmos, são capazes de fazer, progressiva e automaticamente, as necessárias integrações durante o percurso formativo, de que a relação entre as diferentes componentes ou disciplinas acontecerá, *depois e naturalmente*, nas componentes práticas da formação (aulas práticas, formação em contexto de trabalho, estágio, etc.).

Sendo verdade que as áreas do saber são específicas, os conteúdos da formação são diversificados e a generalidade dos formadores apresenta concepções, percursos e interesses muito singulares, é fundamental encontrar um instrumento que permita agregar, fazer comunicar e aproximar essa diversidade. Esse instrumento é o «projecto de formação» que apela à criação de condições organizacionais e à participação dos formadores num trabalho colectivo que inverta a tendência de fragmentação do todo que deve ser a formação.

Neste sentido, para que a formação cumpra as suas promessas e alcance as suas finalidades, o projecto é entendido como um espaço intencional e colaborativamente construído, de natureza conceptual e operativa, onde, de modo fundamentado e num esforço interdisciplinar, se procuram encontrar pontos de convergência, de cruzamento e de enriquecimento mútuo entre os diferentes actores, áreas de formação e recursos metodológicos e materiais. Exigindo uma cultura de reflexão, cooperação e participação (trabalho colaborativo/de equipa), o projecto orienta-se por princípios de diferenciação, adequação, qua-

lidade, equidade, abertura e flexibilização e explicita com clareza o conjunto de elementos e decisões da formação: que cultura/conhecimento e que competências, que formação, para que formandos e em que sociedade, em que contexto, quem são e como intervêm e participam os actores, como se abordam e inter-relacionam as diferentes áreas, como se integram os recursos, como se analisa o percurso e como se avaliam os formandos.

Além da autonomia que é inerente a esta unidade, para ela convergem todas as unidades anteriores, nela se cruzam todas as reflexões anteriormente realizadas, nela se sintetizam todas as noções antes trabalhadas.

Unidade de Formação 7

COMPETÊNCIAS	DESCRITORES DE COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
Elaborar e executar projectos de formação integrados.	<ul style="list-style-type: none"> – Reabilitar a noção de projecto como estratégia de intervenção pedagógica intencional, sistemática e segura tendente à integração de saberes experienciais e de novas competências a adquirir e desenvolver. – Conceber um projecto de formação (desenho global e planos curriculares), tentando que estes se constituam como uma matriz fundadora e orientadora do percurso formativo. – Saber criar condições organizacionais que apelem a um projecto colaborativo (entre formadores, formandos e outros actores sociais) de concepção, desenvolvimento e avaliação da formação. – Operacionalizar um projecto de formação que cruze as dimensões da reflexão, acção, cooperação e participação, tendo em vista a atribuição de um valor formativo à partilha e negociação das aprendizagens, dos recursos e da intervenção dos diferentes actores. 	<ul style="list-style-type: none"> – A noção de projecto como estratégia de intervenção pedagógica intencional, sistemática e segura tendente à integração de saberes experienciais e de novas competências a adquirir e desenvolver. – Os projectos de formação (desenho global e planos curriculares) como uma matriz fundadora e orientadora dos percursos formativos. – Condições organizacionais para o desenvolvimento de projectos colaborativos (entre formadores, formandos e outros actores sociais) de concepção, desenvolvimento e avaliação da formação. – Os projectos de formação e as dimensões da reflexão, acção, cooperação e participação, tendo em vista a atribuição de um valor formativo à partilha e negociação das aprendizagens, dos recursos e da intervenção dos diferentes actores.



5. METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO

Este referencial emerge do entrelaçamento entre a complexidade do actual contexto social, económico e laboral, a evolução dos conceitos nos campos da formação, da educação e do desenvolvimento e das novas correntes que enquadram a formação de formadores/professores de adultos (cf. texto 1 – *Formação de Formadores de Pessoas Adultas*). Trata-se de uma proposta que se insere numa visão crítica da formação, onde a metodologia aconselhada induz os formadores de formadores a abordagens abertas e flexíveis, claramente direccionadas para o trabalho a ser desenvolvido com adultos.

As diferentes temáticas, suportadas por recursos teóricos e reflexivos, são introduzidas através de estratégias de dinâmicas de grupo, enquanto aconselham uma constante articulação entre teoria e prática, entre a experiência dos formandos e os instrumentos teóricos adequados a cada problemática.

As actividades propostas não encerram a intencionalidade de uma formação pela «diversão ou recreação», mas têm antes o propósito de sugerir que os adultos podem aceder e apreender assuntos complexos, através de propostas activas, participativas e criativas, a que a dimensão lúdica não retira rigor nem esquece ou obscurece as suas finalidades.

Para cada unidade de formação, associada à definição de uma competência a adquirir, são disponibilizados conjuntos de textos cuja compilação obedeceu a uma alargada e escrupulosa pesquisa no campo da educação e formação de adultos. Apresentam-se como indicadores de conteúdo temático, como fontes de informação, como abertura de pistas de reflexão e de trabalho, cabendo ao formador analisá-los criticamente para os seleccionar ou para deles seleccionar partes, para os reelaborar ou para os substituir.

Este referencial, no seu conjunto, tem em vista um articulado conceptual capaz de recobrir as problemáticas essenciais a um processo de educação e formação de adultos, procurando uma combinação, tão coerente e fecunda quanto possível, entre as tendências academicistas, centradas no saber-saber, que organizam o campo da educação, e as tendências tecnológicas, inscritas no saber-fazer, que conformam o campo da formação profissional.

Estas problemáticas, embora apresentadas para 30 horas, oferecem-se a uma gestão flexível, seja por parte da instituição promotora, seja por parte do formador. A instituição poderá propor uma determinada reestruturação em função das características dos formandos (qualificações, idade, experiência, perfil profissional, etc.) ou, em situações concretas em que reconheça a pertinência de uma abordagem mais aprofundada, admitir um pequeno alargamento da carga horária. O formador, considerando o grupo concreto de formandos, deverá poder, igualmente, permitir-se fazer opções: abordar cada uma delas de modo mais global e logo mais sintetizado; deixar de lado uma ou outra unidade para se debruçar sobre aquelas que lhe parecerem mais adequadas às necessidades formativas do grupo.

Em síntese, o modo como estes serão explorados no desenvolvimento das actividades propostas permitirá diversos níveis de complexidade da prática formativa. Assim, de acordo com as condições existentes em cada contexto de formação, poder-se-á optar por uma abordagem organizada em diferenciados patamares de desenvolvimento.

Os textos apresentados são sobretudo fundamentais ao processo de auto-formação do «formador de formadores» e à preparação das sessões formativas. Compete-lhe, portanto, realizar reflexivamente a sua gestão.



6. PLANIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO

UNIDADES DE FORMAÇÃO	ATIVIDADES A REALIZAR	MATERIAIS	TEMPO
1. Globalização: novas exigências para a formação.	Realização de uma discussão em torno do tema: – Que direitos e deveres para o século XXI? Registo das conclusões numa tabela de dupla entrada.	Documento 1.1 Textos 2 a 5 do Caderno de Recursos. Documento 1.2	3 horas
2. Paradigmas da formação: tendências e posicionamentos.	2.1. Paradigmas da formação – «Os cartões críticos»	Textos 6 e 7 do Caderno de Recursos. Cartões para o jogo: Documentos 2.1 e 2.1.1 «Os cartões críticos»	3 horas
3. Ser adulto – aprender como adulto.	3.1. Ser Adulto – rede de associações	3.1. Quadro branco e marcadores. Documento 3.1.1 Textos 8 a 11 do Caderno de Recursos.	3 horas
	3.2. Como aprendem os adultos? – Leitura eficiente	Texto 12 do Caderno de Recursos. Documento 3.1.1	3 horas

Notas:

1 - Os documentos mencionados na coluna «Materiais» encontram-se no capítulo «Fichas de Trabalho».

2 - Os textos do Caderno de Recursos estão contidos no CD-ROM anexo a este referencial.

(continuação)

UNIDADES DE FORMAÇÃO	ACTIVIDADES A REALIZAR	MATERIAIS	TEMPO
4. O valor da experiência.	4. O valor da experiência – Verdadeiro ou Falso?	Documento 4.1 Documento 4.2 Textos 13 a 15 do Caderno de Recursos.	3 horas
5. Da abordagem tradicional à abordagem pelas competências.	5. Da abordagem tradicional à abordagem pelas competências – Distribuição de papéis.	Textos 16 a 19 do Caderno Recursos.	3 horas
6. O processo formativo: das estratégias à avaliação.	6. O processo formativo: das estratégias à avaliação.	Textos 20 a 23 do Caderno de Recursos. Documento 6.1 Documento 6.2 Documento 6.3	6 horas
7. Elaborar e executar projectos de formação.		Textos 24 a 26 do Caderno de Recursos. Documento 7.1	6 horas



7. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A nossa sociedade confere às instituições educativas e formativas o poder de atribuírem notas e certificados que supostamente validam os conhecimentos ou as capacidades de que um indivíduo é portador, tornando penosa e pesada a responsabilidade de quem avalia. Tradicionalmente, a avaliação tem-se orientado para a aprovação ou reprovação, em que as «notas» assumem um fim em si mesmas, com frequência desligada das situações de aprendizagem que lhes dão sentido. Contrariando esta visão, os novos paradigmas de educação e formação propõem a observância da dimensão qualitativa da aprendizagem, fazendo emergir a essência e a plenitude do processo educativo e reconsiderando as funções e os modos dos processos avaliativos.

Portanto, tal como em outros domínios, as concepções de avaliação foram evoluindo sem terem sido sempre acompanhadas de uma consequente e coerente alteração das suas práticas.

A avaliação é, sobretudo, um processo clarificador do desenvolvimento do formando. Esse desenvolvimento, contudo, não deve ser visto de modo absoluto (bom/mau) ou definitivo, mas como um processo integrante do percurso de formação. Quanto mais e melhor o formando apropriar o seu grau e ritmo de desenvolvimento, mais facilmente se envolverá na superação das suas dificuldades ou fragilidades. Ao formador caberá regular o processo pedagógico, apercebendo-se, em cada momento, da situação dos formandos para, em conformidade com as necessidades destes, construir propostas de aprendizagem e de avaliação. Com base nesta concepção, é importante que a avaliação, quaisquer que sejam os instrumentos utilizados, seja formulada não na terceira pessoa (ele teve tal nota, ele é bom), mas antes na primeira e segunda pessoas (diferenciando e combinando a auto e a hetero-avaliação).

Importa, desde logo, identificar o ponto de partida de cada formando, definir o seu papel na gestão, transformação e construção das suas aprendizagens e analisar o seu trajecto evolutivo. Assim, a tarefa do formador consiste, sobretudo, em criar contextos de avaliação que permitam ao formando analisar criticamente as suas concepções iniciais e os saberes prévios, para que assim possa tomar consciência do que sabe, do que ainda não sabe e do que precisa aprender.

A relação pedagógica e as interacções dentro dos grupos, bem como os espaços colectivos e individuais de reflexão e discussão, configuram contextos de aprendizagem e avaliação muito eficazes, apresentando-se como um meio bastante rico e seguro para apreender as concepções dos formandos e presenciar a sua evolução.

Se o formando não é um ser estático, ele reage aos desafios (designadamente de avaliação) que lhe são colocados. O tipo de reacção que vai ter e a sua atitude positiva ou negativa perante a aprendizagem e a avaliação decidem-se, em grande medida, pelo modo como lhe são colocados esses desafios. Neste sentido, a forma como lhe são apresentadas as questões condiciona significativamente as suas respostas. Num teste escrito, a formulação das questões pode igualmente induzir interpretações dissemelhantes acerca de um problema, podendo levar a diferentes resultados e, conseqüentemente, conduzir ao sucesso ou ao insucesso.

O formador deverá, assim, estabelecer um diálogo permanente com os formandos, transformando os momentos de avaliação em momentos de aprendizagem, de tal modo que avaliação e formação se possam confundir. Esse diálogo deve acontecer antes e depois da concretização das tarefas de avaliação. Antes para que o formando clarifique e compreenda os objectivos e depois, para que, na discussão colectiva e individual, se analisem os resultados em termos da identificação de pontos fortes e fracos e com vista à procura de caminhos para a melhoria dos seus desempenhos. Na medida em que os formandos conheçam e entendam «o que se espera deles», «o que têm que fazer» e «o que têm que saber para fazer» tornam-se gradualmente mais autónomos e responsáveis pelos seus próprios progressos. Trata-se, pois, de uma abordagem que, ajudando o formando a aprender e o formador a ensinar, é eminentemente qualitativa, com clara intencionalidade formativa e reguladora do processo de aprendizagem, ainda que configurada por objectivos, critérios e indicadores de avaliação personalizados e negociados com os formandos.

Na linha de Perrenoud (1993), é fundamental encontrar um modelo que viabilize «a articulação necessária entre a avaliação formativa e a diferenciação do ensino».

Por conseguinte, é necessário e urgente mudar as nossas concepções e práticas de avaliação, quebrando rotinas cristalizadas pelos padrões estabelecidos por uma sociedade elitista e desigual. Por outro lado, conforme alerta Perrenoud (1993), mudar a avaliação significa provavelmente mudar os contextos de formação.

Se as nossas metas são a educação, a formação e a transformação, não nos resta outra alternativa senão pensar juntos em novas formas de avaliação: romper com velhos paradigmas, mudar representações, mudar práticas, construir uma nova matriz pedagógica.

A nossa proposta concreta propõe, para o presente referencial, uma passagem de uma avaliação de resultados para uma avaliação de processo, apontando para práticas norteadas por princípios descritivos e construtivos e não prescritivos e punitivos, em que o formando surge como o principal protagonista da sua avaliação.

A metodologia de Portefólio é, porventura, o instrumento que melhor responde a um modelo de formação para o qual convergem princípios de educação de adultos e as novas correntes pedagógicas. Ela ganha especial relevo quando a avaliação acontece em formações de pequena duração nas quais a classificação dos formandos não apresenta consequências para o seu percurso profissional. Como afirma Madalena Dias (cf. Texto 23, «Portefólio: a memória de um percurso formativo», do caderno de recursos deste referencial):

[...] Como metodologia de trabalho de avaliação, realizado individualmente, pede aos formandos a descrição e a reflexão do trabalho desenvolvido durante a formação. O que se pretende explorar é um recurso que implica, além de reflectir, escrever. O desenvolvimento da reflexão exige, por escrito, a sua explicitação num processo de sistematização e apropriação das aprendizagens realizadas, no qual o conhecimento, frequentemente, se modifica e reconstrói. Assim, a avaliação não se estrutura em torno das carências, mas referencia as experiências, o vivido.

Destaca-se pelo facto de ser a metodologia que mais implica o formando no desenvolvimento da responsabilidade face à sua formação e demonstração das competências adquiridas.

Em combinação com ou em complemento do Portefólio que cada formando vai construindo, o formador pode recorrer ao Instrumento de Avaliação Integrada que é proposto neste referencial, cuja lógica de concepção se inscreve na abordagem por competências. Dada a curta duração da formação, o formador poderá preencher este instrumento apenas no final da acção.



8. BIBLIOGRAFIA*

BERNARDES, C., MIRANDA, F. (2004), *Portefólio, Uma Escola de Competências*, Porto, Porto Editora.

BUSTILLOS, G., MARFAN, M. e VARGAS, L. (2001), *Técnicas participativas para la educacion popular*, 4.ª ed., Madrid, Editorial Popular.

CANÁRIO, Rui (2000), *Educação de Adultos: Um Campo e Uma Problemática*, Lisboa, Educa.

CARRÉ, P. e CASPAR, P. (dir.) (1999), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*, Lisboa, Instituto Piaget.

CARVALHO, Angelina e DIOGO, Fernando (2001), *Projecto Educativo*, 4.ª ed., Porto, Edições Afrontamento.

KLENOWSKI, V. (2005), *Desarrollo de portafolios*, Madrid, Narcea Ediciones.

MACHADO, Artur da Rocha (1994), *A Função do Formador*, Lisboa, Gradiva.

PERRENOUD, P. (1993), «Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica», in NÓVOA, A., *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*, Porto, Porto Editora.

PERRENOUD, P. (2001), *Porquê Construir Competências a partir da Escola?*, Porto, ASA Editores.

RIVILLA, A. Medina e DOMÍNGUEZ, Concha (1998), *Enseñanza y currículum, para la formación de personas adultas*, 2.ª ed., Madrid, Ediciones Pedagógicas.

ROLDÃO, Maria do Céu (2003), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As Questões dos Professores*, Lisboa, Editorial Presença.

TORRES, C., O'CADIZ, M. e WONG, P. (2002) *Educação e Democracia*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.

ZABALZA, A. Miguel (2003), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, 7.ª ed., Porto, Edições ASA.

* A **Bibliografia Específica** (livros, textos, sites) surge no **Caderno de Recursos**, reportada a cada documento de trabalho.



ROTEIRO
DE ACTIVIDADES

UNIDADE DE FORMAÇÃO 1

Globalização: novas exigências para a formação

- O formador projecta, em acetato, o documento 1.1 deste referencial – Será bom negócio ser adulto? – convidando os participantes a realizarem uma leitura e discussão do documento.
- O formador lança um desafio – O século XXI: que direitos e deveres para esta sociedade? O que permanece? O que surge de novo?
- No documento 1.2 vão-se registando as participações de todos.
- Organizam-se pequenos grupos de trabalho.
- O formador distribui, por cada grupo, um conjunto de textos para serem analisados no sentido de se verificar se as ideias abordadas nos documentos reforçam ou não as que se discutiram inicialmente.
- O porta-voz de cada grupo apresenta as conclusões a que chegaram.
- Em grande grupo faz-se uma reflexão e, se necessário, procede-se a algumas reformulações do documento 1.2 já preenchido.

UNIDADE DE FORMAÇÃO 2

Paradigmas da formação: tendências e posicionamentos

2.1 «Os cartões críticos»

1.ª Fase

- ◆ Organizam-se pequenos grupos.
- ◆ O formador distribui a cada grupo um conjunto de textos (textos diferentes para cada grupo). Poderá seleccionar os textos 6 e 7 do Caderno de Recursos.
- ◆ Cada grupo deverá proceder à leitura, análise e discussão dos textos, tentando sintetizar as ideias principais.

2.ª Fase

- ▶ O formador sugere que se inicie «Os cartões críticos»:
 - Distribuem-se os cartões pelos grupos.
 - O formador lê em voz alta cada um dos pequenos cartões (documento 2.1).
 - Em cada grupo, os vários elementos devem estar de acordo sobre se consideram que a resposta correcta está ou não nos seus cartões (documento 2.1.1).
 - À medida que cada grupo assinala o cartão lido como pertencente aos seus cartões deve justificar.
 - Se os outros participantes não concordarem deve promover-se uma discussão para esclarecer algumas dúvidas ou reafirmar alguns conceitos.
 - Ganha o grupo que preencher em primeiro lugar os seus cartões.

Recomendações:

Antecipadamente o formador deverá:

1. Fazer uma selecção de conceitos e palavras sobre o tema, a partir dos textos 5 e 6 do Caderno de Recursos, ou recorrendo a outros textos que considere adequados e pertinentes.
2. Preparar os cartões:
 - Utilizando as mesmas regras do jogo do Loto, prepara cartões grandes (50x60 cm) onde desenha uma tabela com nove células. Em cada uma das células inclui uma palavra ou conceito do tema que se está a tratar. A combinação de palavras deve ser diferente em cada um dos cartões.
 - Elabora um conjunto de cartões (com as dimensões de cada uma das células da tabela) com definições, reflexões ou perguntas que correspondam às palavras que estão nas tabelas. Deve aparecer um cartão para cada palavra das que aparece nas tabelas.

UNIDADE DE FORMAÇÃO 3

Ser Adulto – Aprender como Adulto

3.1 Ser Adulto – Rede de Associações

1.ª Fase

- ▶ O formador escreve/fixa no quadro um conjunto de palavras-chave que se relacionam com «Ser Adulto» (pode consultar o documento 3.1.1 deste referencial).
- ▶ Em grande grupo pede-se que os participantes completem essa lista de palavras com outras que com elas se relacionem. Alternadamente, cada um vai dizendo uma palavra.
- ▶ O formador anota as relações que se vão estabelecendo e vai promovendo uma discussão sobre os motivos que levaram a que se tenha estabelecido aquela relação.
- ▶ No final faz-se uma síntese do que o grupo entende sobre cada uma das palavras.

2.ª Fase

- ▶ Organizam-se pequenos grupos.
- ▶ O formador distribui pelos grupos um conjunto de textos que poderá seleccionar entre os textos 8 a 11 do Caderno de Recursos.
- ▶ Cada grupo deverá proceder à leitura e análise dos textos.
- ▶ Em grande grupo, faz-se a discussão colectiva dos textos analisados tentando reflectir se as ideias abordadas nos textos vão ou não de encontro às ideias discutidas no início das sessões.

Recomendações:

Esta estratégia pode ser utilizada no início da abordagem de um tema para fazer um levantamento do que cada adulto já sabe sobre o que vai trabalhar ou, tam-

bém, para sintetizar as ideias principais que foram discutidas ao longo de um tema já abordado. É um exercício de abstracção e de associação de conceitos. Permite analisar as diferentes interpretações que os adultos fazem sobre determinada expressão ou tema, partindo das suas experiências de vida.

3.2 Como Aprendem os Adultos? - Leitura Eficiente

- ▶ Dividem-se os participantes em pequenos grupos (2 a 3 elementos).
- ▶ O formador entrega a cada grupo o texto 12 do Caderno de Recursos.
- ▶ Cada grupo procede à leitura silenciosa e à discussão do texto.
- ▶ Após o tempo necessário à realização da leitura o formador sugere que se inicie um desafio para averiguar qual foi o grupo que realizou uma leitura mais eficiente do documento.
- ▶ O formador coloca um conjunto de questões, que já deve ter preparado com base no documento que distribuiu.
- ▶ Cada grupo deve responder a cada uma das questões colocadas escrevendo uma frase. As frases não podem ser extractos dos textos.
- ▶ Por cada resposta correcta cada grupo ganha um ponto.
- ▶ Ganha o grupo que obtiver maior pontuação.

Recomendações:

Em alternativa à resposta por escrito pode responder-se oralmente, cabendo a voz ao grupo que levantar a mão em primeiro lugar. Se acertar ganha um ponto, se errar perde um. Se errar, os outros grupos podem responder.

Podem, também, substituir-se os textos por notícias.

UNIDADE DE FORMAÇÃO 4

O valor da experiência

1.ª Fase

- ▶ O formador projecta, em acetato, o documento 4.1 deste referencial.
- ▶ Os participantes fazem a leitura crítica do documento.

2.ª Fase

- ▶ Organizam-se pequenos grupos.
- ▶ Para cada grupo, o formador distribui um conjunto de frases/expressões, escritas em cartões (documento 4.2). Cada grupo deverá ter os cartões de determinada cor (serão tantos conjuntos de cartões quantos os grupos).
- ▶ O formador constrói no quadro uma tabela com duas colunas: Verdadeiro e Falso.
- ▶ Cada grupo deve ler as suas frases/expressões e decidir onde as colocar, se na categoria das verdadeiras ou das falsas.
- ▶ O representante de cada grupo coloca os seus cartões de acordo com as decisões do grupo.

3.ª Fase

- ▶ O formador distribui pelos grupos um conjunto de textos sobre a temática que se está a trabalhar (poderá seleccionar os textos 13 a 15 do Caderno de Recursos).
- ▶ Cada grupo deverá proceder à leitura e análise dos documentos, tentando sintetizar as ideias principais.

4.ª Fase

- ▶ O formador convida os grupos a reflectirem e avaliarem, agora de forma mais fundamentada, a maneira como colocaram os cartões nas categorias de Verdadeiro ou Falso. Sugere que, se assim o entenderem, procedam a alguns ajustamentos recolocando alguns dos cartões.
- ▶ Em grande grupo, promove-se uma discussão, tentando ajustar a colocação dos cartões à opinião de todos.

UNIDADE DE FORMAÇÃO 5

Da abordagem tradicional à abordagem pelas competências

Distribuição de papéis

1.ª Fase

- ▶ Organizam-se dois grupos de trabalho.
- ▶ O formador entrega a cada grupo um conjunto de textos (textos 16 a 19 do Caderno de Recursos).
- ▶ Cada grupo deverá proceder à leitura e análise dos textos, sintetizando as ideias principais.

2.ª Fase

- ▶ O formador sugere que cada grupo organize uma dramatização de modo a representar uma confrontação entre os defensores do modelo tradicional e do modelo pelas competências.
- ▶ Cada grupo faz a distribuição dos diferentes papéis, combina a forma como vai apresentar as suas ideias, prepara os textos/argumentos, etc.
- ▶ Fazem-se as apresentações.

UNIDADE DE FORMAÇÃO 6

O processo formativo: das estratégias à avaliação

- ▶ Organizam-se três grupos de trabalho que se irão debruçar sobre os três conceitos integrados nesta unidade:
 - Métodos e técnicas de educação e formação de adultos.
 - O educador/formador de adultos.
 - A avaliação pedagógica.
- ▶ O formador entrega a cada grupo um conjunto de ideias-chave sobre o conceito que vão trabalhar.
- ▶ O formador entrega a cada grupo um conjunto de textos relativos ao assunto que lhes compete. Poderá seleccionar os textos 20 a 23 do Caderno de Recursos e os documentos 6.1, 6.2 e 6.3 deste referencial.
- ▶ Cada grupo faz a leitura e análise dos textos com o intuito de encontrar informação que lhes permita interpretar e desconstruir as ideias-chave registando as conclusões a que vão chegando.
- ▶ O porta-voz de cada grupo apresenta as conclusões a que chegaram.
- ▶ Em grande grupo faz-se uma discussão colectiva das ideias apresentadas sintetizando-as num documento final que será posteriormente distribuído a todos os elementos dos grupos.

UNIDADE DE FORMAÇÃO 7

Elaborar e executar projectos de formação

- ▶ O formador, tendo por base os textos 24 a 26 do Caderno de Recursos, faz uma introdução teórico-prática sobre os fundamentos e o enquadramento de um projecto de formação.
- ▶ Formam-se grupos de trabalho.
- ▶ O formador sugere que cada grupo elabore a estrutura conceptual e operativa de um «projecto de formação» integrado (o «esqueleto» do projecto) para um grupo de adultos previamente caracterizado, podendo suportar-se num esquema auxiliar constante do documento 7.1 deste referencial.
- ▶ Para a concretização desta proposta, os participantes deverão convocar as abordagens realizadas nas unidades de formação trabalhadas anteriormente. Sobretudo deverão ter o cuidado de relevar a dimensão conceptual e técnica da formação.

A stylized graphic of a folder with a tab on the left side. The folder is a darker shade of pink, and the tab is a lighter shade. The text is centered on the front of the folder.

FICHAS
DE TRABALHO

DOCUMENTO 1.1



Será Bom Negócio ser Adulto?

Ó meu Anjo da Guarda,
dizem que os Anjos da Guarda das crianças são mais ocupados,
porque elas não se preocupam com os perigos.
Então vou-lhe contar quais são os perigos dos quais eu quero escapar.
Sabe?

A ideia de tornar-me uma adulta não me atrai muito,
mas a minha família diz que a única forma de viver bastante
é crescer e fazer muitos aniversários.
Então, como não quero deixar este mundo já, acho que do perigo
de ser «gente grande» você não pode me proteger, certo?
Assim sendo, para me prevenir, aqui apresento alguns pedidos:

Faça com que pela vida toda eu acorde
cheia de planos e feliz, mesmo sem motivo aparente.

Que eu nunca acredite na palavra «impossível»
e que não me deixe influenciar por gente negativa.

Que eu não tenha medo de dar e de receber amor,
pois Deus me livre de ficar a falar com as paredes!

Que eu saiba ouvir a criança que continua em cada
um, entendendo o seu modo de ser e de agir.

Que eu saiba perceber a hora certa de me afastar
daqueles que nada de útil me podem ensinar.

Que eu não veja a solidão como um monstro
a querer devorar-me, mas sim como um
agradável encontro comigo.

Que eu não fique com aquela cara sisuda,
tão constante naqueles que perdem o melhor da
vida Hoje por medo de sofrer amanhã.

Que eu não imponha a lei do
«faça o que eu mando e não faça o que eu faço».

Que eu não inveje a vida dos outros
enquanto deixo a minha escorrer pelo ralo.

E que, velhinha, na hora de deixar a Terra,
eu ainda possa dizer a quem disser que fui tola:
«Fui tola, mas fui feliz!
Bem mais tolo é quem me diz!»

www.encantosepaixoes.com.br/poesia2787.htm

DOCUMENTO 1.2

Emergência de Direitos e Deveres no Século XXI

	VELHOS	EMERGENTES	JUSTIFICAÇÃO PARA AS ALTERAÇÕES
DIREITOS			
DEVERES			

Cartões críticos

<p>A educação é entendida como processo de acumulação linear e acrítica de saberes académicos, em que o conhecimento é considerado algo dado, acabado e inquestionável.</p> <p>Desvalorizam-se outros tipos de saberes e as aprendizagens adquiridas pela experiência.</p>	<p>A aprendizagem como experiência activa que se desenvolve no interior «daquele que se educa», pela mediação do educador e de todos os recursos necessários à experiência da aprendizagem.</p>	<p>A educação crítica visa a emancipação dos sujeitos a partir das suas aprendizagens.</p>
<p>A relação formador/formando é democrática, baseada no diálogo. Ao formador cabe o exercício da autoridade competente. A teoria dialógica da acção afirma a autoridade e a liberdade. Não há liberdade sem autoridade.</p>	<p>A aprendizagem visa apenas a mudança de comportamentos.</p>	<p>A educação, segundo as teorias críticas, reproduz sempre o sistema social onde se insere, reproduz sempre as desigualdades sociais. Estas teorias não possuem uma proposta estritamente pedagógica; limitam-se às análises sociológicas da determinação social da educação/formação.</p>
<p>A transferência da aprendizagem depende do treino, sendo imprescindível a retenção, a memorização, para que o formando responda a situações novas de forma semelhante às situações anteriores.</p>	<p>A apropriação do conhecimento é também um processo que exige trabalho e disciplina. Valoriza-se a problematização, o que implica uma análise crítica sobre a realidade-problema, desvelando-a.</p>	<p>A tecnologia educacional é sustentada por um dos paradigmas da Psicologia: o behaviorismo ou comportamentalismo. Os behavioristas ou comportamentalistas valorizam o método experimental ou a experiência planeada como base do conhecimento.</p>
<p>Desloca-se o eixo do acto pedagógico da dimensão intelectual para a dimensão afectiva, do aspecto lógico para o psicológico.</p>	<p>A concepção de educação é caracterizada como produto, já que estão preestabelecidos os modelos a serem alcançados. Não se destaca, portanto, o processo. São privilegiadas as actividades intelectuais.</p>	<p>Apresentar a ciência como modelo de produção do conhecimento; veicular o progresso científico como imagem da criatividade.</p>

(continuação)

<p>Exige-se dos formadores a operacionalização dos objectivos, como instrumento para medir comportamentos observáveis, válidos porque mensuráveis, porque controláveis.</p>	<p>A planificação como processo aberto e flexível na gestão do currículo e na organização das actividades. Portanto, a planificação como um instrumento orientador e não constrangedor do processo.</p>	<p>As visões críticas admitem que a educação é determinada pela sociedade, mas concede a possibilidade de mudanças. Assim, a educação e a formação podem reproduzir as injustiças, mas têm, também, o poder de provocar mudanças.</p>
<p>Inscrita numa visão restrita da aprendizagem, a avaliação centra-se predominantemente na aquisição de conhecimentos, cuja acumulação se mede através da realização de testes escritos.</p>	<p>As principais premissas da pedagogia tecnicista passam a ser a eficiência, a racionalidade e a produtividade.</p>	<p>Defendida pelas correntes tradicionais, a memorização constituía a estratégia cognitiva fundamental. Actualmente, preconiza-se uma estratégia de desenvolvimento que, através de diversos processos, meios, experiências e oportunidades de aprendizagem, permitam a capacidade de aprender a aprender.</p>
<p>Inscrita numa visão restrita e fechada da avaliação, os progressos dos formandos são estimados a partir da realização de provas ou testes (geralmente escritos), ignorando-se o potencial dos formandos, os seus avanços qualitativos, as mudanças ocorridas.</p>	<p>Consideração das estruturas cognitivas preexistentes a partir das quais se estabelece a realização de novas experiências de aprendizagem, assim como dos conhecimentos anteriores relevantes para a nova informação.</p>	<p>Dentro do modelo behaviorista, a aprendizagem direcciona-se fundamentalmente para a mudança de comportamentos.</p>
<p>Inscrito nas correntes tradicionais, o academicismo propõe que o conteúdo da formação seja centrado nas actividades cognitivas; transmissão de conhecimentos predeterminados de base científica.</p>	<p>Dentro da perspectiva crítica estamos num movimento que busca resgatar os valores e os direitos, articulando-os na direcção da transformação social.</p>	<p>Enquanto valorização da diversidade, hoje defende-se a diferenciação, sem fechar cada adulto nas suas diferenças. Sem criar grupos estigmatizados, sem acentuar as diferenças. Diferenciar, combinando possibilidades e potenciando as diferenças, pela organização de grupos de entreaajuda e de fortalecimento da auto-estima.</p>

(continuação)

<p>Intensa actividade interna e externa, construção de significados, desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, processos individuais e interactivos: valor pedagógico do erro, atitude investigativa e científica, aprendizagem colaborativa e crítica, contextualização das actividades e das experiências educativas.</p>	<p>Directividade é uma marca do modelo tradicional, que associa esforço, disciplina, directividade, retenção, acumulação linear de conhecimentos, repetição, memorização.</p>	<p>Formar é ir além das aparências, denunciando as injustiças e entendendo o real significado dos factos.</p>
<p>Lógica significativa, coerência, clareza, organização, não arbitrariedade, articulação; linguagem clara e adequada ao formando; metodologia facilitadora da atribuição de sentidos e significados, partindo do conhecido e do próximo para o mais estranho e distante, indo do saber contextualizado e simples para o mais abstracto e complexo.</p>	<p>Gestão colectiva e participada da aprendizagem e dos respectivos meios; escolha e controlo dos métodos e dos programas de aprendizagem em cooperação com os destinatários da comunicação pedagógica.</p>	<p>Inscrita numa visão fechada e rígida, a avaliação mede os conhecimentos acumulados que, traduzidos em valor quantificado (as notas), classifica os formandos e estratifica os grupos de formação.</p>
<p>Na nova pedagogia, os conteúdos programáticos passam a ser seleccionados a partir dos interesses dos formandos. As técnicas pedagógicas da exposição, marca principal da pedagogia tradicional, cedem lugar aos trabalhos em grupo, dinâmicas de grupo, pesquisa, jogos de criatividade.</p>	<p>Inscrita numa visão positivista, a avaliação procura resultados apreciáveis com base em comportamentos predeterminados e observáveis com insistência na eficácia e na quantificação (notas).</p>	<p>Na perspectiva tecnicista, reduz-se o processo educativo apenas a uma das suas dimensões: dimensão do saber-fazer.</p>
<p>Na pedagogia nova, o formador deixa de ser o centro do processo, dando o lugar ao formando. O formador deixa de ser o transmissor dos conteúdos, passando a facilitador da aprendizagem.</p>	<p>Motivação que se gera entre duas dimensões: uma afectiva/emocional (vontade de aprender, autoconceito e auto-estima) e outra cognitiva (aprender através de sentidos e significados). A conjugação de ambas as dimensões favorece a motivação intrínseca.</p>	<p>Na visão tradicional, preconiza-se a retenção das informações e conceitos, através da repetição de exercícios sistemáticos (tarefas).</p>

(continuação)

<p>Na tecnologia educacional, há muitos incentivos e recompensas às actividades desenvolvidas pelos formandos levando a uma grande competição entre eles.</p>	<p>Na perspectiva construtivista recorre-se à auto e hetero-avaliação com devolução da informação; ajudar a auto-reflexão sobre o processo e percurso de aprendizagem.</p>	<p>Nas perspectivas tradicional e tecnicista, a aprendizagem realiza-se pela retenção dos conceitos, repetição de exercícios sistemáticos e cumprimento de tarefas fragmentadas e rotineiras (taylorismo).</p>
<p>Nas novas correntes pedagógicas, a avaliação deixa de valorizar os aspectos cognitivos, com ênfase na memorização, passando a valorizar os aspectos afectivos (atitudes) com ênfase em auto-avaliação.</p>	<p>Na visão interaccionista, o indivíduo interioriza a cultura e a natureza através da sua relação com o objecto de conhecimento; no intuito de obter o conhecimento, o sujeito relaciona-se e age em interacção com esse objecto, apreende-o e aprende sobre si próprio. Há uma inter-relação com vista ao conhecimento.</p>	<p>Nos modelos críticos, a apropriação do conhecimento é também um processo que exige trabalho e disciplina, que exige problematização e diálogo.</p>
<p>Nascida da Revolução Científica (séc. xvii), esta ideia alicerça-se na crença de que o sujeito já possui um conhecimento anterior sobre o objecto, em que a aprendizagem se faz manipulando-o, reconfigurando-o sensorialmente, experimentando. O conhecimento é, portanto, anterior à aprendizagem. O conhecimento é confirmado pelos formandos, a experiência é um instrumento para aprender.</p>	<p>Na visão tecnicista, o centro de ensino não é o formador nem o formando, mas as técnicas. Os processos educativos têm de se tornar objectivos e operacionais. Os contextos de formação passam a burocratizar-se.</p>	<p>O carácter do processo educativo essencialmente reflexivo funda-se na criatividade, estimula a reflexão e a acção dos alunos sobre a realidade.</p>
<p>O aprendente revela uma disposição para relacionar saberes e não simplesmente para os memorizar mecanicamente, estratégia cognitiva de estudantes habituados a métodos de ensino e de avaliação repetitivos e rigidamente padronizados. É preciso engendrar uma reconciliação integrativa entre os «velhos» e os «novos» conceitos.</p>	<p>No tecnicismo, o papel do formador é alterado: de transmissor de conteúdos e centro do processo passa a ser um «arranjador» das contingências de ensino.</p>	<p>O conhecimento constitui-se como um ponto de ancoragem onde as novas informações se irão integrar, criando condições para a realização de novas aprendizagens e para a resolução dos problemas que a vida coloca.</p>

(continuação)

<p>O conhecimento a ser apreendido deve ser relacionado com os saberes prévios do indivíduo. Perante a necessidade de introduzir na aprendizagem «novos saberes ou conceitos», então estes terão de ser tornados significativos através de «organizadores prévios».</p>	<p>Nos modelos tradicionais há a tendência para tratar todos os formandos igualmente: todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar os mesmos livros-texto, no mesmo material didáctico, e adquirir os mesmos conhecimentos.</p>	<p>O formador deve ter domínio dos conteúdos fundamentais e estar bem preparado para a sua transmissão. A experiência relevante dos formandos é a de ter acesso às informações, conhecimento e ideias. Enfatiza-se a disciplina intelectual, necessitando-se de atenção, concentração, silêncio e esforço.</p>
<p>O conteúdo parte da situação presente, concreta. Valoriza-se o ensino competente e crítico de conteúdos como meio para preparar os alunos para uma prática social transformadora.</p>	<p>O conhecimento depende de construções sucessivas com a elaboração de estruturas novas, numa linearidade evolutiva.</p>	<p>O formando conforma-se com um único saber e modo de desenvolvimento, em que a aprendizagem está subordinada às expectativas e às directivas do formador.</p>
<p>O formando conforma-se com o pensamento e o modo único de desenvolvimento em que a aprendizagem está sujeita às expectativas e às orientações do formador e dos programas.</p>	<p>O ensino parte das percepções e experiências do aluno, considerando-o um sujeito sempre situado e considerado num determinado contexto social.</p>	<p>Os formandos só se poderão comprometer com a sua aprendizagem se forem desafiados a «desvelar as relações do ser humano com o seu mundo», num movimento contínuo entre acção (os seus contextos, o seu quotidiano e a sua experiência de vida) e reflexão (pensamento e análise crítica) sobre a acção.</p>
<p>Para que a aprendizagem seja significativa é preciso recorrer a um conteúdo mínimo presente na «estrutura cognitiva» do indivíduo, com âncoras suficientes para satisfazer as necessidades relacionais.</p>	<p>O formador tem poder de decidir sozinho quanto à metodologia, conteúdo e avaliação.</p>	<p>Para o construtivismo o conhecimento é construído, na sua forma e conteúdo, por um processo de interacção entre o sujeito e o meio, processo desencadeado pela actividade do sujeito e estimulado pelo meio.</p>

(continuação)

<p>Para que ocorra um processo significativo de aprendizagem é necessário que o conhecimento a ser apreendido seja potencialmente significativo, recorrendo a um conteúdo mínimo presente na «estrutura cognitiva» do indivíduo.</p>	<p>O interaccionismo pressupõe que o indivíduo interioriza a cultura, a natureza, tornando-se cada vez mais autónomo e capaz de utilizar a linguagem em benefício da produção do seu conhecimento.</p>	<p>Prescrever comportamentos que correspondem às exigências da sociedade, através do cumprimento rígido de leis universais, normas e regras preestabelecidas.</p>
<p>Promover a concentração sobre o desenvolvimento do aluno, combinando saberes.</p>	<p>O professor sabe e o aluno não sabe, mas com o auxílio, a orientação e os métodos propostos pelo professor pode vir a saber.</p>	<p>Promover uma concepção do conhecimento baseada na subjectividade e concebida como uma qualidade do ser; a criatividade subjectiva, a expressão do eu, a comunicação, a alegria e o amor como modelos de criatividade.</p>
<p>Propor uma «nova» imagem da pessoa em que esta é livre interiormente para se mover em qualquer direcção, incidindo na criação de uma pessoa que possua um sentimento de liberdade total e criticando a forma como a sociedade dita democrática trata as pessoas.</p>	<p>O ser humano, ser cognitivo, desenvolve a sua inteligência reelaborando estruturas mentais hierarquicamente construídas.</p>	<p>Visão crítica e social dos processos de formação e aprendizagem, concebida como projecto aberto e flexível construído por processos de reflexão, investigação e experimentação.</p>
<p>Típica do modelo tecnicista, dissemina-se o uso da formação programada (auto-ensino), das máquinas de ensinar, testes de múltipla escolha, do tele-ensino e múltiplos recursos audiovisuais.</p>	<p>Os alunos dependem apenas de si próprios e libertam a sua capacidade de actividade. Centraliza-se toda prática pedagógica no formando, respeitando-o como capacitado a aprender desde que aja, produza acções.</p>	



DOCUMENTO 2.1.1

Cartões críticos

APRENDIZAGEM CRÍTICA	ACÇÃO-REFLEXÃO	ACADEMICISMO
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	AFFECTIVIDADE	ANCORAGEM DOS SABERES

ARRANJO DAS CONTINGÊNCIAS	APRENDIZAGEM COLABORATIVA	AUTONOMIA
AVALIAÇÃO COMO MEDIÇÃO DE COMPORTAMENTOS	APRENDIZAGEM RELEVANTE	AVALIAÇÃO QUALITATIVA

AVALIAÇÃO POR TESTES	AUTO E HETERO-AVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO QUANTITATIVA
CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS	AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS	CONSTRUTIVISMO

CONTEXTUALIZAÇÃO	BUROCRATIZAÇÃO	DETERMINAÇÃO SOCIAL
DESTAQUE PARA O SABER-FAZER	CIENTIFICIDADE	DISCIPLINA INTELECTUAL

(continuação)

DESVELAMENTO DA REALIDADE	COMPETIÇÃO	EFICIÊNCIA
DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS	COMPORTAMENTALISMO	EMPIRISMO

ÊNFASE NO DOMÍNIO COGNITIVO	CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	FACILITADOR DA APRENDIZAGEM
ESQUEMAS PRÉVIOS DE APRENDIZAGEM	CRIATIVIDADE	FORMAÇÃO COMO LIBERTAÇÃO

EXECUÇÃO DE LEIS E PRINCÍPIOS	DIFERENCIAÇÃO	HIERARQUIAS MENTAIS CONSTRUÍDAS
IMPORTÂNCIA DA DIMENSÃO EMOCIONAL	DIRECTIVIDADE	INTERACCIONISMO

INSTRUÇÃO PROGRAMADA/ TELE-ENSINO	ÊNFASE NAS TAREFAS	MAGISTROCENTRISMO
INTERIORIZAÇÃO DA CULTURA	ESTRUTURA LÓGICA	NORMATIVIDADE

(continuação)

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA	IR ALÉM DAS APARÊNCIAS	OBJECTIVIDADE
NORMATIVISMO	MEMORIZAÇÃO	PENSAMENTO ÚNICO
ORGANIZADORES PRÉVIOS	NÃO-DIRECTIVIDADE	PRESCRIÇÃO
PLANIFICAÇÃO ABERTA	O FORMADOR TOMA AS DECISÕES UNILATERALMENTE	PRODUTIVIDADE
PLANIFICAÇÃO FLEXÍVEL	RACIONALIDADE	REFLEXÃO-ACÇÃO
REPETIÇÃO	RECOMPENSAS/PRÉMIOS	RELAÇÃO ENTRE SABERES
RESPEITO PELAS DIFERENÇAS	REFLEXÃO	RELAÇÃO ENTRE LIBERDADE E AUTORIDADE
RETENÇÃO/MEMORIZAÇÃO	REPETIÇÃO/TREINO	REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

(continuação)

UNIFORMIZAÇÃO	TECNOLOGIA EDUCACIONAL	TREINO
VALORIZAÇÃO DOS ASPECTOS AFECTIVOS	VISÃO CRÍTICA E SOCIAL DA FORMAÇÃO	

TRANSFORMAÇÃO	REPRODUÇÃO SOCIAL	SABER ÚNICO
TRANSMISSÃO DE CONTEÚDOS	TECNICISMO	SUBJECTIVIDADE



DOCUMENTO 4.1



DOCUMENTO 4.2

A abordagem biográfica tem cada vez menos interesse na formação.

Actualmente, valoriza-se a experiência do adulto como estratégia de formação.

A formação deve considerar os adultos meros receptores e repetidores de saberes produzidos por outros.

A capacidade reflexiva do sujeito é caminho fundamental para a sua autonomia pessoal e profissional.

Formar é ensinar conteúdos às pessoas.

A formação valoriza as referências, valores e sentidos que o adulto atribui à sua vida.

Desenvolver uma reflexão sobre nós próprios e sobre a nossa experiência é uma tarefa relativamente fácil.

Socializar dilemas, partilhar conflitos e incertezas é um trabalho difícil e complexo.

A dinâmica de aprendizagem e de mudança é possível e é fácil sem a referência explícita à forma como o adulto vivenciou o seu trajecto de vida.

Não se trata de aproximar a educação da vida mas de considerar a vida o espaço da educação.

As memórias dificultam a representação que o adulto tem de si próprio e do processo de formação.

Os saberes do senso comum são entendidos como formas de aproximação ao adulto e caminho para a sua formação.

A experiência pouco significa no esforço que o adulto faz para dar significado aos saberes e às aprendizagens.

Só a reflexão sobre a experiência pessoal permite aos indivíduos uma tomada de consciência sobre os problemas e as injustiças sociais.

A dimensão auto-reflexiva não possui, para o adulto, qualquer papel no abandono de estereótipos e na procura de novas atitudes e de novos papéis.

O sujeito conduzido pela memória da sua experiência pode aderir ou resistir ao processo de formação.

O desenvolvimento dos indivíduos faz-se pela adaptação do sujeito à sociedade e não pela sua transformação.

Para que haja desenvolvimento, as aprendizagens devem ser significativas para o sujeito.

Formar Adultos

SETE CONDIÇÕES PARA FORMAR OS ADULTOS

1. Necessidade e motivação	O adulto tem necessidade de estar convencido de que a informação recebida lhe servirá na sua actividade profissional.
2. Participação activa	O adulto tem necessidade de participar activamente onde está em cada momento.
3. Experiência vivida	O adulto tem necessidade de ver a relação entre o que já sabe e o que aprende, entre o que já fez e o que aprende a fazer.
4. Resolução de problemas	O adulto tem necessidade de compreender em que medida as aprendizagens lhe servirão para resolver os seus problemas.
5. Aplicação imediata	O adulto tem necessidade de utilizar de imediato os novos conhecimentos adquiridos e as novas competências.
6. <i>Feed-back</i>	O adulto tem necessidade de receber, o mais cedo possível, um <i>feed-back</i> da aplicação das competências.
7. Os processos mentais	O adulto adquiriu por experiência mecanismos mentais e maneiras de aprender que lhe são próprias, que variam de indivíduo para indivíduo.



AS NOVAS PEDAGOGIAS EM QUESTÃO...

Não a uma pedagogia reduzida aos instrumentos. **Exige...**

- ... propostas diversificadas e fecundadas pelos princípios pedagógicos
- ... abordagens construtivistas
- ... transferibilidade das competências
- ... organização em torno de situações-problema
- ... respeito pelas pessoas e coerência com as finalidades
- ... aprendizagens mais fiéis às intenções do que aos produtos (ênfase no processo)

Não a uma pedagogia dos adultos médios. **Exige...**

- ... atender às especificidades, às singularidades de cada adulto
- ... conhecer as representações dos adultos, as suas culturas, as suas linguagens e os seus códigos, os seus modos de cognição
- ... aferição dos valores e das linguagens orais, escritas e simbólicas
- ... deixar o adulto escolher entre tarefas, negociar opções e actividades relevantes e significativas (elemento-chave para a construção do sucesso)
- ... (auto) regulação e auto-avaliação

Não a uma pedagogia ideologicamente descomprometida.

Exige...

- ... construir projectos de sociedade
- ... escolher uma pedagogia que conduza a um projecto «político» mobilizador
- ... pensar a formação enquanto movimento social, apetrechando o adulto para participar e se implicar numa sociedade dos valores, desenvolvendo a cidadania
- ... combater as desigualdades sociais, não alimentando a nostalgia de uma época em que os contornos sociais eram mais claros e os campos melhor desenhados, preparar para a complexidade, para a incerteza, consciencializar para as desigualdades
- ... lutar contra as lógicas de competição e de poder que governam as nossas sociedades
- ... alertar para a problemática da ecologia, a luta contra o racismo, a recusa de uma sociedade dual ou de exclusão
- ... acreditar numa «utopia credível e realizável»

Não a uma simples protecção contra a dureza do Mundo.

Exige...

- ... em vez de ocultar, criar uma tensão fecunda entre a dureza do quotidiano e os ambientes (aparentemente) protegidos
- ... potenciar essa tensão como modo de acesso aos saberes e à autonomia

Não a uma pedagogia sem avaliação e sem exigência. **Exige...**

- ... a avaliação como maneira de neutralizar as hierarquias e a selecção social
- ... não afirmar o sucesso, ou negar o insucesso, contra todas as evidências
- ... enfrentar a verdade de que, à partida, nem todos possuem as mesmas competências, os mesmos recursos ou os mesmos meios
- ... acreditar que sem avaliação não existe regulação das aprendizagens enquanto factor decisivo na evolução dos percursos formativos
- ... reconhecer, aceitar e considerar as diferenças entre o contexto do adulto e o contexto da formação, proporcionando a cada um novos meios para compreender o Mundo e regular a sua aprendizagem

Não a uma pedagogia que enclausure cada um na sua diferença. **Exige...**

- ... perceber que, entre fechar o adulto no seu ritmo ou impor-lhe uma marcha forçada, a via é muito estreita – «Se eu tivesse de avançar verdadeiramente ao meu ritmo, talvez nunca viesse a avançar.»
- ... compreender que viver a diferenciação como uma maneira de limitar, de diluir toda a dinâmica colectiva, ou de individualizar pode constituir uma forma de enclausurar as pessoas – «Eu não respeito as diferenças, eu digo-o com toda a simplicidade; as diferenças eu não as tenho em conta... o que se trata é de outra coisa.» (Meurieu, 1995)
- ... acreditar que *uma pedagogia diferenciada não é uma pedagogia da renúncia*

Não a uma pedagogia que negligencie os contextos singulares e, simultaneamente, as exigências sociais.

Exige...

- ... a implicação da comunidade nos projectos de formação
- ... encarar a formação como parte da história de uma comunidade
- ... potenciar e promover as solidariedades de ambas as partes
- ... ir além do simples prolongamento dos valores, expectativas e ambições dos adultos
- ... alertar para as urgências e incertezas do Mundo de hoje
- ... contribuir para que os saberes tenham um sentido construído para a formação e para o quotidiano

Não a uma pedagogia em circuito fechado.

Exige...

- ... o envolvimento dos parceiros e dos grupos de pares
- ... partilhar aprendizagens, êxitos e dificuldades
- ... acolher nas práticas elementos de outras práticas
- ... evitar o efeito de isolamento e insularização
- ... abrir-se ao exterior, cooperar
- ... dar visibilidade social ao projecto pedagógico
- ... incitar à réplica, à crítica
- ... divulgar, difundir, confrontar, debater, partilhar

PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA

Não à docência sem discência.

Exige rigorosidade metódica
Predisposição à pesquisa
Respeito aos saberes do educando
Risco e aceitação do novo
Rejeição a qualquer forma de discriminação
Reflexão crítica sobre a prática
Reconhecimento da identidade cultural

Ensinar não é transmitir conhecimento.

Exige consciência do inacabamento
Reconhecimento de ser condicionado
Respeito à autonomia do ser do educando
Exige bom senso
Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos
Apreensão da realidade
Alegria e esperança
Convicção de que a mudança é possível
Exige curiosidade

Ensinar é uma especificidade humana.

Exige segurança, competência e generosidade
Comprometimento
Tomada consciente de decisões
Saber escutar
Reconhecer que a educação é dialógica
Querer bem aos educandos

Inspirado em Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*

DOCUMENTO 6.2

COMPETÊNCIAS DO FORMADOR

Diferenciar as práticas, individualizar percursos e ter em conta a heterogeneidade obrigam a trabalhar fortemente a identidade profissional. É o aparecimento de uma lógica mais complexa, mais fluída, mas mais pertinente e mais personalizante.

Face a um público de adultos, esbate-se a *performance* do formador e dá-se mais ênfase à postura pedagógica.



Então, qual o estilo do profissional de aprendizagem?

FORMADOR TRADICIONAL	FORMADOR ANIMADOR
Partir de um programa.	Partir das necessidades, das práticas e dos problemas identificados.
Quadros e iniciativas impostas.	Quadros e iniciativas negociadas.
Conteúdo standartizado.	Conteúdo individualizado.
Focalização nos saberes a transmitir e sua organização num texto coerente.	Focalização sobre os processos de aprendizagem e sua regulação.
Avaliação sumativa.	Avaliação formativa.
Pessoas colocadas entre parêntesis.	Pessoas no centro.
Aprendizagem como assimilação de conhecimentos.	Aprendizagem como transformação da pessoa.
Prioridade aos conhecimentos.	Prioridade às competências.
Planificação forte.	Navegação à vista.
O grupo como obstáculo.	O grupo como recurso.
Fixação da homogeneidade à partida.	Balanço de competências à partida.
Dirige-se a um «aluno».	Dirige-se a um sujeito em formação.
Trabalho num fluxo rígido (sólido e estreito), segundo um programa.	Trabalho num fluxo flexível (maleável e estendido) em função do tempo disponível.
Postura do «sabedor» que partilha um saber.	Postura do «mediador» que promove a autoformação.

Competências dos Formadores para a Formação

COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIA	COMPETÊNCIAS MAIS ESPECÍFICAS PARA TRABALHAR NA FORMAÇÃO
Organizar e animar situações de aprendizagem	<p>Conhecer, para uma determinada área, o conteúdo e a sua tradução em propósitos/intencionalidade de aprendizagem.</p> <p>Trabalhar a partir das representações dos adultos.</p> <p>Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos de aprendizagem.</p> <p>Construir e planificar dispositivos e sequências didácticas.</p> <p>Envolver os adultos em actividades de pesquisa, em torno de projectos de aprendizagem.</p>
Gerir a progressão da aprendizagem	<p>Conceber e gerir situações-problema ajustadas aos níveis e possibilidades dos adultos.</p> <p>Adquirir uma visão longitudinal dos objectivos da aprendizagem.</p> <p>Estabelecer relações com as teorias subjacentes às actividades de aprendizagem.</p> <p>Observar e avaliar os adultos nas situações de aprendizagem, segundo uma abordagem formativa.</p> <p>Estabelecer balanços periódicos de competências e tomar decisões quanto à progressão.</p>
Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação	<p>Gerir a heterogeneidade no interior do grupo como um todo.</p> <p>Inserir a aprendizagem e o grupo num contexto mais vasto.</p> <p>Trabalhar com o grupo todo, dando apoio especial aos adultos que apresentem mais dificuldades.</p> <p>Desenvolver a cooperação entre os adultos, através de certas formas e estratégias de aprendizagem mútua.</p>
Implicar os adultos nas suas aprendizagens	<p>Suscitar o desejo de aprender, explicitar as relações entre os saberes e desenvolver a capacidade de auto-avaliação.</p> <p>Constituir e fazer funcionar um «conselho» de formandos e negociar com eles as regras e as decisões da aprendizagem.</p> <p>Prever actividades opcionais de formação.</p> <p>Favorecer a definição de um <i>projecto pessoal de formação/aprendizagem</i>.</p>
Trabalhar em equipa	<p>Elaborar um projecto de grupo, respeitador das representações.</p> <p>Animar grupos de trabalho, atribuindo-lhes a responsabilidade da sua condução e gestão.</p> <p>Confrontar e analisar em conjunto situações complexas, as práticas e os problemas.</p> <p>Gerir as crises ou os conflitos interpessoais.</p>
Participar na gestão da formação	<p>Elaborar e negociar com os adultos o projecto de aprendizagem.</p> <p>Rentabilizar e gerir os recursos disponíveis.</p> <p>Animar a formação, envolvendo e coordenando os parceiros.</p> <p>Organizar, construir e fazer evoluir a participação dos adultos.</p>
Informar e implicar os grupos de pares (família, amigos, comunidade...)	<p>Animar reuniões de informação e de debate.</p> <p>Estimular a realização de momentos de convivialidade.</p> <p>Implicar, quando oportuno e possível, os grupos de pares na valorização e construção de saberes.</p>
Utilizar as novas tecnologias	<p>Utilizar documentos autênticos que estão presentes no quotidiano dos adultos.</p> <p>Explorar as potencialidades das tecnologias, inserindo-as na realidade contemporânea.</p> <p>Utilizar instrumentos multimédia na aprendizagem.</p>

(Continuação)

COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIA	COMPETÊNCIAS MAIS ESPECÍFICAS PARA TRABALHAR NA FORMAÇÃO
Ponderar os deveres e os dilemas éticos da profissão de formador	Lutar contra os preconceitos e as discriminações (de género, étnicas e sociais). Participar no estabelecimento de normas de vida em comum. Construir a relação pedagógica, clarificando a noção de autoridade e estabelecendo a comunicação no grupo. Desenvolver o sentido de responsabilidade, a solidariedade, o sentimento de justiça.
Gerir a sua própria formação	Reflectir e saber explicitar as suas práticas. Estabelecer o seu próprio balanço de competências e o seu programa pessoal de formação contínua. Contribuir e participar na formação dos colegas.



DOCUMENTO 6.3

OS MITOS DA AVALIAÇÃO

- ▶ A boa formação é aquela que «puxa» pelos formandos.
- ▶ O bom formador é aquele que reprova muito.
- ▶ O insucesso é consequência dos problemas pessoais, familiares e sociais.
- ▶ Avaliar é fácil e qualquer um pode fazê-lo.
- ▶ Avaliar é tão complicado que é impossível fazê-lo de forma correcta.
- ▶ É preciso abandonar os aspectos quantitativos da avaliação.
- ▶ Avaliar pressupõe uma dicotomia entre a qualidade e a quantidade.
- ▶ A formação avalia apenas os aspectos cognitivos, devendo desprezar os socioafectivos.

MITOS OU ILUSÕES?

Avaliar para...

- ... dar sentido às experiências de vida e relacioná-las com o futuro
- ... nos conhecermos e percebermos as nossas possibilidades de mudança
- ... melhorar a aprendizagem
- ... aferir opções, tarefas e actividades
- ... tomar decisões
- ... regular o processo e finalidades dos processos educativos
- ... dar visibilidade a práticas formativas inovadoras
- ... «validar» experiências e práticas diversificadas
- ... tomar decisões formais sobre certificação de saberes
- ... acompanhar, autocriticar, inovar

AVALIAR OU JULGAR?

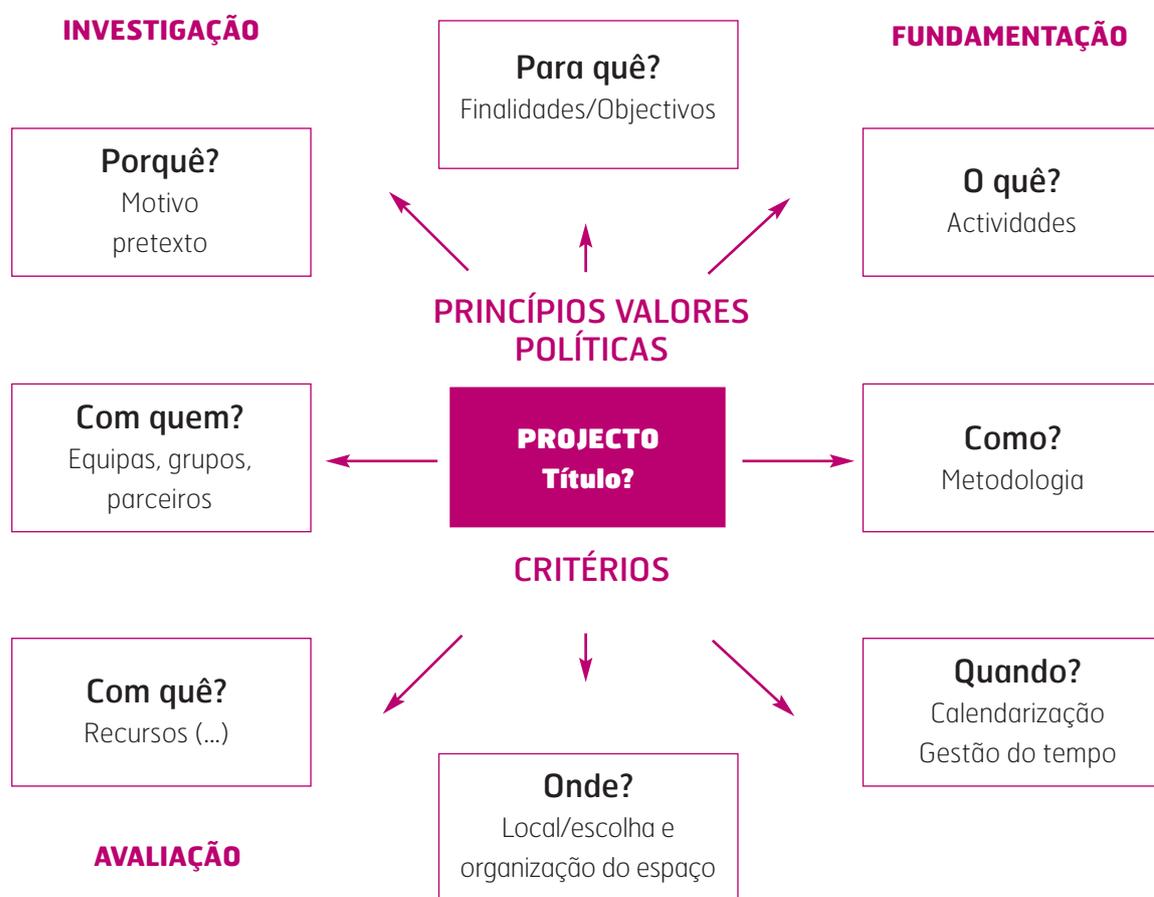
O lado oculto da avaliação

- ▶ O formador tem medo de ser avaliado.
- ▶ O formador julga-se acima de qualquer julgamento.
- ▶ Os formandos não aprendem porque o formador não aprende.
- ▶ A educação propõe mudanças mas não as aceita, não as integra.
- ▶ Dificuldade em ajustar a avaliação às múltiplas e rápidas mudanças científicas, tecnológicas e sociais...

DESVENDAR OU OCULTAR?

Precisamos de **destruir** e **transformar** as nossas representações sobre a avaliação para as **reconstruirmos** de modo mais **pertinente** e **coerente**.

DOCUMENTO 7.1



A stylized graphic of a folder with a tab on the left side. The folder is light pink and has a darker pink tab. The text 'FICHA DE AVALIAÇÃO' is centered on the folder's surface.

FICHA DE AVALIAÇÃO

FICHA DE AVALIAÇÃO

A competência faz-se de saberes constitutivos, incluindo um pouco de saber, muito de saber-fazer e frequentemente de saber-estar. Não se trata de uma soma, mas sim de capacidades integradas, estruturadas, combinadas, construídas... Subentende-se que existe algo mais nas capacidades que lhes permite justamente transformarem-se, juntas, em competência.
Adaptado de Sandra Bellier, 1999

Instrumento de avaliação integrada (a preencher pelo formador)

1 – Indicadores das competências: situe a evolução do formando na seguinte linha contínua



Aquisição de saberes



Mobilização de saberes



Combinação de saberes para a resolução de problemas



Transferência das competências para situações diferentes e novos problemas



2 – Competências transversais: situe a evolução do formando na seguinte linha contínua



Autonomia



Responsabilidade



Iniciativa



Criatividade



Espírito crítico



Capacidade de pesquisa



Adaptação às mudanças



Relações interpessoais



3 – Competências: situe a evolução do formando na seguinte linha contínua



Compreender os desafios que se colocam ao campo da educação e formação de adultos, face às questões sociais emergentes da sociedade global.



Ser capaz de olhar criticamente as suas opções e práticas, à luz dos diferentes paradigmas educacionais, retirando consequências para a sua acção pedagógica.



Compreender a natureza específica do indivíduo adulto com vista a uma actuação pedagógica adequada.



Compreender e valorizar a experiência, enquanto elemento situado a montante e a jusante dos processos de formação.



Conceber e desenvolver projectos formativos baseados numa abordagem pelas competências.



Conceber a formação como um processo que articula, numa matriz coerente, as estratégias pedagógicas e o papel dos formadores.



Entender a avaliação da formação de modo congruente com os processos formativos, fazendo emergir as visões qualitativas, designadamente pelo recurso à metodologia de portefólio que actualiza o campo da educação e formação de adultos.



Elaborar e executar projectos de formação integrados.



4 – Avaliação global do percurso

(elabore uma apreciação descritiva/qualitativa)

Data: ____ / ____ / ____

Formadores _____

Formando _____

Caderno de Recursos

- Texto 1** – Formação do formador de pessoas adultas
Texto 2 – Declaração Universal dos Direitos Humanos
Texto 3 – Conceção Integrada dos Direitos Humanos
Texto 4 – A mudança no período moderno
Texto 5 – O mundo na era da globalização
Texto 6 – Paradigmas educacionais Escola e sociedades
Texto 7 – Paradigmas e modelos pedagógicos
Texto 8 – “Ser adulto”: alguns elementos para a discussão deste conceito e para a formação de professores de “adultos”
Texto 9 – Maturidade
Texto 10 – A vida adulta: uma visão dinâmica
Texto 11 – Vida adulta em formação permanente: da noção ao conceito
Texto 12 – O desenvolvimento cognitivo do adulto
Texto 13 – Educação de adultos: um campo e uma problemática
Texto 14 – A dimensão histórica do sujeito na formação docente
Texto 15 – Experiências de aprendizagem e histórias de vida
Texto 16 – A competência
Texto 17 – A teoria da competência e da autodeterminação
Texto 18 – Construindo competências
Texto 19 – Construir competências é virar as costas aos saberes?
Texto 20 – Engenharia pedagógica e formações abertas
Texto 21 – Engenharia didáctica profissional
Texto 22 – O meu professor ideal
Texto 23 – Portfólio: A memória de um percurso formativo
Texto 24 – Conceções de educação, concepções curriculares e modelos de intervenção didáctica
Texto 25 – Sentido do projecto
Texto 26 – Inovação curricular: o projecto interdisciplinar

Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores/as já editados pelo CNFF:

Gestão da Formação

José Lencastre, José Carlos Felício, Francisco Baptista

Concepção e Produção de Materiais para Auto-Estudo

Teresa Morgado da Silva Salão Lopes

Animação de Grupos em Formação

Rosa Coutinho Cabral

Avaliação das Aprendizagens

Maria Leonor de Almeida Domingues dos Santos, Jorge Manuel Bento Pinto

Para Uma Cidadania Activa: a Igualdade de Homens e Mulheres

Maria do Céu da Cunha Rêgo

Técnicas de Avaliação na Formação

Antonieta Guerreiro Romão, António Augusto Fernandes, José Filipe Rafael

Utilização Pedagógica de Imagens Digitais

César Augusto Pinto Teixeira

Sistemas e Metodologias de Formação Profissional em Portugal • 1960-2003

Maria de Lurdes Vieira

Exploração Pedagógica de Recursos Didácticos – do Audiovisual ao Multimédia

António Manuel Gaspar Volante Nobre

Desenvolvimento de Recursos Formativos para a Internet – *WebQuest*

Carolina Pereira

Métodos e Estratégias de Formação

Margarida Segurado

Utilização do *PowerPoint* para o Desenvolvimento de Produtos Interactivos para a Formação

Luís Eduardo Bernardes Relvas

Da Expressão Dramática à Comunicação

João Cabral e Margarida Rosa Coutinho Lopes Cabral

Todos os referenciais produzidos pelo Centro Nacional de Formação de Formadores encontram-se disponíveis, para consulta e impressão, na Internet, no sítio do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

www.iefp.pt

