

Programa de Intervenção Social e Psicopedagógica para Pais



KIT PSICOPEDAGÓGICO

Manual do Formador e dos Formandos

Ferramentas para a Intervenção com os Pais



Programa de Intervenção Social e Psicopedagógica para Pais

KIT PSICOPEDAGÓGICO - Manual do Formador e dos Formandos


Ferramentas para a Intervenção com os Pais

Versão em língua Portuguesa do Original em Inglês

PSYCHO-EDUCATIONAL AND SOCIAL INTERVENTION PROGRAM FOR PARENTS. PSYCHO-EDUCATIONAL KIT: TRAINER'S MANUAL AND TRAINEE'S WORKBOOK

Coordenador da versão original Aurora Adina COLOMEISCHI



 Erasmus+ Programa 2016-1-RO01-KA204-024504KA2


Cooperação para a Inovação e o intercâmbio de boas práticas Parcerias Estratégicas para o Desenvolvimento educação de adultos e Inovação

PARCEIROS



University of Zagreb
Faculty of Education
Rehabilitation Sciences



 Erasmus+ Programa 2016-1-RO01-KA204-024504KA2

Cooperação para a Inovação e o intercâmbio de boas práticas Parcerias Estratégicas para o Desenvolvimento educação de adultos e Inovação

FICHA TÉCNICA

EDITOR INICIAL - Sonja Alimović, Uni Zagreb, Faculdade de Educação e Ciências da Reabilitação, Croácia

Modelo Gráfico de Atividades PESI - Mina Gol-Guven, U. Bogazici, Istanbul, Turkey

Versão Portuguesa, Instituto Politécnico de Bragança

Equipa de Tradução:

- Celeste Meirinho Antão, IPB, Portugal
- Maria Augusta Romão da Veiga Branco, IPB, Portugal
- Maria José Almendra Gomes, IPB, Portugal

Apoio gráfico – Atilano Suarez

Coordenação da versão reduzida: Maria Augusta Romão da Veiga Branco

A Equipa de Investigação e da Formação de Pais, do Psiwell, agradece reconhecidamente a todos os Pais e Mães que estiveram envolvidos na Formação PESI em Portugal.

Este documento diz respeito à versão reduzida na língua portuguesa do livro Livro “Building Bridges: Promoting Well Being for Families Handbook for Parents”, coordenado por Aurora Adina COLOMEISCHI, na versão da língua inglesa do Projeto PSIWELL.



ÍNDICE

Prefácio

Parte I

1. Programa de Intervenção Social e Psicoeducacional para Pais (PESI) - Benefícios de Educação e Formação dos Pais	3
Aurora Adina Colomeischi	3
2. Aprendizagem de Adultos - Andragogia	12
Maria Augusta Romão Da Veiga Branco	12
3. Educar uma Criança com Necessidades Especiais (CNE)	55
Ingrida BARANAUSKIENE, Diana Saveikiene	55
4. Metodologias Ativas e Dinâmicas de Grupo	65
Agnès Ros-Morente, Gemma Filella, Judit Teixiné, Célia Moreno	65
5. Habilidades do Formador	73
Nalan Babur	73
6. O Programa de Formação	95
Otilia Clipa	95

Parte II

PROGRAMA DA UNIDADE 1 - Resistência da Família	111
Anamarija ZIC RALIC	111
PROGRAMA DA UNIDADE 2 - Pontos Fortes/ Recursos da Família	117
Ana Wagner Jakab	117
PROGRAMA DA UNIDADE 3 - Gestão de Stress	123
Liliana Bujor	123
PROGRAMA DA UNIDADE 4 – Resiliência na Família	127
Liliana Bujor	127
PROGRAMA DA UNIDADE 5 - Auto-Estima e Auto-Conceito	131
Agnès Ros-Morente, Gemma Filella, Judit Teixiné & Célia Moreno	131
PROGRAMA DA UNIDADE 5 - Auto-Estima e Auto-Conceito - Unidade opcional	137
Agnès Ros-Morente, Gemma Filella, Judit Teixiné & Célia Moreno	137
PROGRAMA DA UNIDADE 6 – Autogestão – Regulação emocional	141
Maria Augusta Romão Da Veiga Branco, Ana Galvão, Celeste Antão, Maria José Gomes	141
PROGRAMA DA UNIDADE 7 - Auto-Eficácia	147
Agnès Ros-Morente, Gemma Filella, Judit Teixiné & Célia Moreno	147
PROGRAMA DA UNIDADE 8 - Aprendizagem Socioemocional na Família	151
Mina Gol Guven	151



UNIDADE DE PROGRAMA 9 - Competência Emocional – Auto-consciência	161
Maria Augusta Romão da Veiga Branco	161
UNIDADE DE PROGRAMA 9 - Competência Emocional - Auto-motivação	172
Maria Augusta Romão da Veiga Branco	172
UNIDADE DE PROGRAMA 9 - Competência Emocional - Empatia	181
Maria Augusta Romão da Veiga Branco	181
UNIDADE DE PROGRAMA 9 - Competência Emocional - Habilidades Emocionais Sociais	185
Maria Augusta Romão da Veiga Branco	185
PROGRAMA UNIT 10 - Competência social	195
Mina Gol Guven	195
UNIDADE DE PROGRAMA 11 - Pais emocionalmente inteligentes	205
Ingrida BARANAUSKIENE, Diana Saveikiene	205
PROGRAMA UNIT 12 - REFLEXÃO FINAL E AVALIAÇÃO	215
Ingrida BARANAUSKIENE, Diana Saveikiene	215

Prefácio

*Eu posso ser maior e ser melhor. Do que pareço ser.
Posso aprender a ser.
Todos os dias, um dia de cada vez.
Eu posso respirar. E dizer a mim mesmo:
... é apenas mais um dia,
apenas mais um passo ...
e no final desse passo,
Posso dizer novamente:
Respire. Dá mais um passo ...
e em seguida, após essa etapa
Eu serei outra ... mesmo sendo eu.
Eu serei mais eu.*

(Veiga-Branco, M.A.R. 2017)

Querido Pai, Querida Mãe

E aqui estamos nós...

Pese embora todos os esforços socio-culturais e educativos, financeiros e políticos... a realidade de cada um de vós não é fácil. Absolutamente não. Por isso desenvolvemos esforços para ajudar.

Este livro apresenta um conjunto de atividades, desenvolvida por estes professores e investigadores, de cada país, no sentido de ir ao vosso encontro... Oxalá tenhamos conseguido. Oxalé tenhamos sequer podido entrar em cada uma das vossas inspirações, buscando espaço interior e alívio, algo dentro de vós para alicerçar o vosso olhar de esperança e paciência.

Quem somos?

Somos o Projeto PSI-WELL, «Construindo Pontes – Promover a Inclusão Social de Famílias de crianças com NE», que emergiu, de um conjunto de olhares intranquilos para uma realidade de vários países com uma “normalidade” comum: a dificuldade sofrida e omissa para criar e acompanhar filhos com Necessidades Especiais.

Foi desta abrangência de intranquilidades, mas com o foco nas entidades nucleares, ao nível da célula humana mais primordial: a família. E nela, os pais e as mães. E surge assim, o trabalho de pesquisa, observação, análise e reflexão, para, com base em dados científicos, construir uma formação de educação em adultos: O estudo e formação em pais de crianças com NE.

Tudo iniciou com um estudo europeu, transnacional, com a finalidade de apoiar e capacitar os pais de crianças com necessidades especiais (NE), no qual estiveram envolvidos seis países.

Em cada país foram constituídas equipas nacionais dinamizadoras do projeto, que representam, respetivamente: a Universidade Stefan cel Mare, Suceava, Roménia; a Universidade de Lleida (UDL), Espanha; o Instituto Politécnico de Bragança (IPB), Portugal, a

Universidade de Zagreb (UZb), Croácia; a Universidade de Klaipeda (UKI), Lituânia; e a Universidade Bogazici(UB), Istambul, Turquia.

Este Projeto, procurou conhecer o mundo dos pais. As convicções, as culturas e os constrangimentos dos pais. Na verdade estas equipas puderem sentir como os pais que criam meninos com Necessidades Especiais, são Pais e Mães com Necessidades Especiais. E com aprendizagens especiais.

Dizem os autores que a maternidade e a paternidade de um filho com NE, é vivida com sentimentos entre a culpa, a rejeição, a negação ou desespero, e que as relações entre o jovem casal ou mesmo família alargada, se vão modificando progressiva e lentamente, já que estes pais, estão impreparados para gerir esse fenómeno violento que é o luto pela perda da fantasia do filho perfeito. Aprenderam a ser pais e mães construtores de amores incondicionais, e fora das “zonas de conforto”, que a cultura da maternidade e da paternidade, quase nunca inclui. Aprenderam, quase inconscientemente a desenvolver um sentimento de espiritualidade genuína, de entrega e de vivência do agora. Uma vivência convidativa, à constante recusa de reflexão acerca dos porquês e dos acasos. Estes pais têm crianças com necessidades, às quais não sabem dar respostas eficazes. E nestes processos não podem nem devem estar sós.

Numa última palavra

Alguns de nós sabemos. Criar filhos com NE é uma realidade à parte... é viver experiências humanas, pouco iguais, pouco generalizadas.

Estes pais, são entidades produtoras do novo e do profundo, numa constante reinvenção da maternidade e da paternidade. Vivem o agora, de surpresa em surpresa, de coragem em coragem. Um contexto entre a dor e o amor, expressos numa ternura exausta, com alguma confusão de sentimentos pouco fáceis de dizer, de comunicar e de gerir. E acerca destas realidades, e através do PSI-WELL, todos poderemos aprender com eles.

Maria Augusta Romão da Veiga-Branco
Coordenadora PSI-WELL
Instituto Politécnico de Bragança – Portugal

Parte I



2. Aprendizagem de Adultos - Andragogia

Maria Augusta Romão Da Veiga Branco

Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

1. A teoria da formação de adultos - Andragogia

O universo da *gógia*¹ é o étimo grego para o tempo-espaço do que atualmente entendemos por educação. Faz parte das palavras que identificam todos os tipos de Educação ou Formação dos humanos. Estes conceitos são diferentes, porque são também diferentes, os grupos das populações alvo que identificam, mas mantêm algo em comum: o sufixo *gógia*.

O conceito *gogia* (*agogus/agogos – άγωγός*), da raiz *agein* (*άγειν*) significa “orientar, conduzir”. Assim, demagogia é orientar/conduzir o povo, e pedagogia do étimo grego “*paídos*” (*παιδός*), significa orientar/conduzir a criança. E será a partir deste conceito, que surgem os seus procedentes mais específicos, para cada etapa de vida, e suas especificidades. Na verdade *gógia* é o sufixo de Pedagogia, Andragogia, Gerontogogia, e também o de uma forma de autoaprendizagem, a Heutagogia.

Pedagogia, do grego antigo *paidagogós* (*pedòs+agogé*) cujos étimos significam: criança (“*paídos*”) e conduzir (“*gogía*”), expressa a ação de conduzir a criança. Outro conceito emergente é o de (*gogos*, o pedagogo) e dizia respeito, ao escravo que levava as crianças à escola. Assim, a Pedagogia refere-se à formação e desenvolvimento na primeira etapa de vida, a infância.

Por oposição a esta etapa de vida, e considerando o valor e significado atribuído aos Gerontes na Grécia antiga, emerge o conceito de **Gerontogogia** (*Geronte+gogia*) que diz respeito à formação do idoso, ou cuidadores de idosos. Geronte, do seu etimo *Geros+onte* (*entidade que percorre o tempo, com muito tempo de vida, ancião*) no sentido não só de conhecimento pela experiência, mas sobretudo de sensatez e de sabedoria (Veiga-Branco, 2012). Como a autora defende, é neste sentido de “fonte

¹ O termo *gógia*, é aqui usado como conceito de sufixo agregador de todos os conceitos de educação apresentados. Este sufixo *gogia/gogo*, como parte de palavra, insere as atuais palavras de “Pedagogia”, “Demagogia” ... e assim, “Pedagogo” é “aquele que conduz a criança” – através dos estudos; “Demagogo” é “o que conduz o povo”, e curiosamente, também “Colagogo” é o medicamento que conduz ou produz a bilis para facilitar os processos digestivos.



de sabedoria²", que emerge o significado de geronte e o estatuto de formando para o idoso, já que é também do seu étimo associado a *agogus*, (*geronto+agogus*), que emerge o sentido e significado de **Gerontogogia**. (p45).

Andragogia, o conceito que aqui será desenvolvido, emerge também dos étimos gregos (*andros+gogia*) e diz respeito aos perdesenho formativo/ curriculares e métodos que têm como finalidade compreender o adulto. **Andragogia** significa, "ensino para adultos", mas o conceito tem meandros de significado muito específicos em termos de atores e conceitos: concebe estes aprendizes, como entidades aprendentes, mas com a sabedoria prévia da experiência, pois o conhecimento vem da realidade (escola da vida).

Andragogia ou teoria de desenvolvimento de adultos, presume que os adultos têm requisitos específicos de desenvolvimento, e o termo, que encontra expressão prática no sec XX, foi progressivamente sugerindo que os melhores ambientes de desenvolvimento, são os de natureza colaborativa, e os que utilizam uma abordagem baseada em problemas.

Andragogia – emergência, significado e progressão

Andragogia, surge do Andros, da raiz grega *ἀνδρ*, que significa homem adulto, que juntamente com o termo *gogia*, resulta em **Andragogia**, ou Andragogy (inglês), Andragogik (alemão), Andragogie (francês), Andragogía (espanhol), entre outras versões linguísticas.



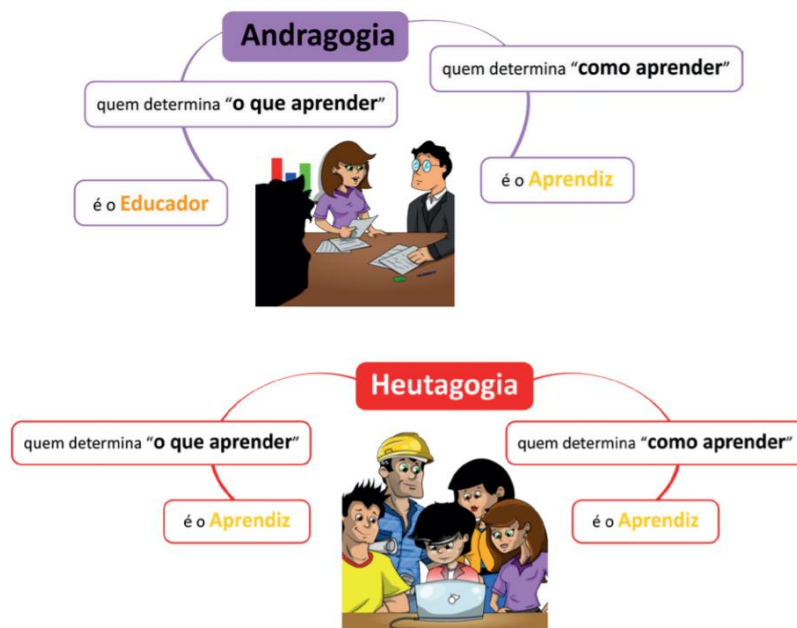
O conceito parece ter sido referido pela primeira vez, no Sec. XIX, em 1833, pelo professor alemão Alexander Kapp – na Imagem - ao longo dos textos do seu livro "*Platz's Erziehungslehre*" (Teorias Educacionais de Platão), onde abordou as progressivas fases da educação, e às quais atribui os títulos respetivos. Assim, Kapp identifica a Propedêutica (educação pré natal), a Pedagogia, e a educação de adultos, a que deu o título de Andragogia, por considerar que seria o nome mais apropriado para os adultos.

Não deixa de ser curioso que o étimo *andros*, é o mesmo para androgénio, a hormona também responsável pela diferenciação sexual na puberdade e adolescência. Esta noção de Andragogia, não deixa de remeter ao significado de "sujeito que já se diferenciou sexualmente e se configurou como

² A Gerúsia, ou Conselho de Anciãos, era constituída pelos reis e por 28 homens com mais de 60 anos de idade, **eleitos pela sua sabedoria e sensatez** e capacidade militar. Os anciãos constituíam também um tipo de Tribunal Supremo, que julgava os delitos e podia impor a pena de morte ou perda de direitos cívicos. (Fornis Vaquero, 2003 in Veiga-Branco, 2012).

um adulto”. Não sei se seria esta a intenção de Kapp, mas é de facto possível identificar-se com essa imagem somática. Seja como for, Kapp continuou a divulgar a Andragogia, enquanto conceito, mas foi caindo em desuso, pelas críticas de Johann Friedrich Herbart (aluno e seguidor de Immanuel Kant), que tinha a convicção de que os sujeitos, depois de um certo ‘grau de maturidade’, não poderiam ser ensinados, assumindo que “só absorvem novos conceitos até os 20 anos”. Herbart errou, no que respeita à aprendizagem, como a neurociência veio comprovar, mas sem querer, foi correto no que respeita ao conceito e significado de Andragogia. Este tipo de Formação, e por oposição ao paradigma pedagógico, defende que o adulto não é ensinado. Na verdade, e considerando a práxis e a motivação do formando, é das atividades da andragogia que emerge - e como mais adiante se explicitará, e na Figura 1 se ilustra - a essência prática do conceito da Heutagogia³, cada vez mais em aplicação.

Figura 1 – Diferenças estruturais entre o conceito de Andragogia e Heutagogia



Imagem, Fonte: <http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/>

De facto, a pratica Andragogica é muito mais uma Formação de auto-consciência formativa e de desenvolvimento auto-dirigido do que um processo de formar (no sentido de formar: meter em forma). Na verdade, é a evidência de não estarem presentes os elementos do magistercentrismo nem os de puerocentrismo, que todo o processo se encontra com a perspetiva heutogógica, e naturalmente

³ Tipo de aprendizagem em que o aluno é o gestor e programador do seu próprio processo de aprendizagem através do autodidatismo, autodisciplina e auto-organização. A heutagogia (do grego: *heuta* – auto + *agogus* – guiar) propõe um processo educacional, no qual o estudante é o único responsável pela aprendizagem, sendo um modelo alinhado à Tecnologia da Informação e Comunicação e às inovações de e-learning.

pode conduzir a formas “muito elevadas” de aprender a aprender, através de estratégias como o *e-learning*, o *Design Thinking* ou o *Project Based Learning*, e mesmo até o *Stories Telling*.

Mas o sec XIX não sabia quase nada de formação dos adultos, e por falta de evidência e praxis de Kapp, Herbert foi promovendo o desentusiasmo académico em torno da formação de adultos e o conceito pareceu extinguir-se⁴, até aos anos 20 do sec XX. Foi então que o artigo científico de Eugen Rosenstock, “*Andragogik*” (Andragogia em alemão), confrontou a comunidade de Formador/Facilitadores, usando o conceito ao longo de todo o artigo, e argumentando, que não havia porque aplicar estratégias pedagógicas infantis em adultos: o significado étimo dos termos, já diferenciava as respetivas populações-alvo.

A partir de Rosenstock, e por ela inspirados, outros pedagogos - como por exemplo K. Fischer, W. Flinter, A. Werner, W. Picht e R. Edberg - passaram a assumir o conceito e a usá-lo no seu contexto educativo.

Mas viria a ser o livro “*Introdução à Andragogia – Questões Básicas da Educação de Adultos*” (*Einführung in die Andragogik – Grundfragen der Erwachsenenbildung*), de Franz Pöggeler, em 1957, quem, não só trouxe de vez o termo para a consciência académica, como também apresentou de forma profusa, e empregou largamente, o termo de **Andragogo** para o formador de adultos, tal como para a formação das crianças havia o Pedagogo.

É então que um sagaz Formador/Facilitador americano - Eduard Lindeman - em viagem à Europa, conhece e reconhece os trabalhos de Rosenstock, e transporta a sua mensagem e propostas educativas. Não só passou a usá-las e a divulga-las, como se tornou um impulsionador da Andragogia tão eficaz e eficiente, que acabou por inspirar outros e se tornou um dos mentores da figura mais importante da história moderna da Andragogia: Malcolm Knowles, cujos trabalhos aqui serão apresentados e pelos quais será citado.

Lindeman, num artigo publicado pelo jornal *Worker’s Education*, em 1926, defende: “*Andragogik which is the true method by which adults keep themselves intelligente about the modern world. Andragogy represents the learning process as one in which theory and practice become one, a process according to which theoretical knowledge and practical affairs become resolved in creative experience.*”

⁴ Savicevic (1991) e Van Gent (1996), mencionam que o conceito poderá ter sido utilizado na Rússia por volta de 1885, pelo Formador/Facilitador Olesnicki (Universidade de Kiev) e na Polónia, em 1900, por Helen Radlinska, mas sem expressão significativa no contexto académico e pedagógico.

Apesar de estar menos implementada que a Pedagogia, a Andragogia estava então em franca expansão. A Universidade de Amsterdam, em 1966 abriu Doutorado em Andragogia e posteriormente criou o Departamento de Ciências Andragógicas na Faculdade de Ciências Sociais. Nos anos 70, as Universidades de Zagreb e Belgrado na Jugoslávia, e, posteriormente, as universidades de Budapeste e Debrecen, na Hungria, abriram doutoramentos na área, e, na Universidade de Concordia, Montreal, Canadá, em 1973, foi criado o Bacharelado em Andragogia.

Nos anos 50 do Sec XX, Heinrich Hanselmann, em 1951, na Suíça, publica “Andragogy: Nature, Possibilities and Boundaries of Adult Education”; M. Ogrizovic, em 1959, na Jugoslávia publica “Problems of Andragogy”; e alguns anos depois, também na Jugoslávia, Dusan Savicevic, publica em 1967: “Adult Education: From Practice to Theory Building”; e neste mesmo ano, sugere nos estados Unidos o trabalho de Knowles: “Andragogy, not Pedagogy”.

Da Andragogia à Heutagogia

Como atrás se mencionou, importa refletir como os processos e os ritmos inerentes aos sujeitos, que constituem as populações-alvo em Andragogia, se destacam pela centração em si mesmos, de todo este processo. As práticas e as motivações dos formandos-adultos, não seguem programas institucionais, mas sim as suas finalidades e expectativas pessoais. O sujeito aprendiz, não só pode determinar o que aprender e como aceder a essa aprendizagem, como também modela a figura e o estatuto, do que significa ser Formador/Facilitador. Em andragogia, o andragogo é um facilitador, um coach educativo. Estas são as ideias defendidas pela Heutagogia, e esta é a razão pela qual a Heutagogia emerge. Este conceito (heuta-auto, próprio+agogus-guiar) surge com o estudo da autoaprendizagem na perspectiva do conhecimento compartilhado (Almeida, 2003), e expande a conceção de andragogia ao reconhecer as experiências cotidianas como fonte de saberes, e incorpora a autodireção da aprendizagem com foco nas experiências (p. 105). Basicamente, e conforme a Figura ilustra, a Heutagogia contempla o facto de o aluno gerir toda a sua própria (seleccionada) aprendizagem, com flexibilidade, seleccionando as formas e os modelos comportamentais que facilitam a sua busca pelo conhecimento.

A Heutagogia é o método que diz respeito ao aluno decisor: é o responsável pela aprendizagem, aliado de inovações tecnológicas, pelo que Baptista (2011) especifica: «É (...) uma autoaprendizagem por experiências práticas, e que, uma vez num ambiente seguro, quanto mais se erra, mais se aprende». A autora menciona que este tipo de aprendizagem experiencial, pode e deve usar todos os instrumentos tecnológicos para pesquisa, trabalhos e fóruns on-line, pelo que conclui que «... os alunos, além de definir “o como” podem seleccionar “quando e onde aprender” (p. 32).

Por todas estas características, a Heutagogia posiciona-se num paradigma de autogestão pedagógica – como se pod ever na imagem abaixo – buscando promover as suas competências, mas sem excluir a figura do formador/ facilitador, que aqui pode só assumir o estatuto de parceiro num diálogo, condizido também pelo formamdo. É o formando a força motriz do processo.

Imagem – Componentes que integram o Desenvolvimento heutagógico



Imagem, fonte: <https://prezi.com/clawf9kzohwe/heutagogia/>

Este facilitador, é neste contexto muito importante, já que é o elemento reflexivo, ao qual o formamdo recorre para questionar e questionar-se. Na verdade, estes momentos são essenciais, porque se constituem como espaços de catarse, de descoberta, acerca de algo menos bem entendido e acabam por ser o tempo de descobertas (insights) essenciais para a ligação entre conceitos e poder ser feita a conexão inter aprendizagens, que constitui o saber, e a auto percepção que precisamos ter acerca da sua aquisição.

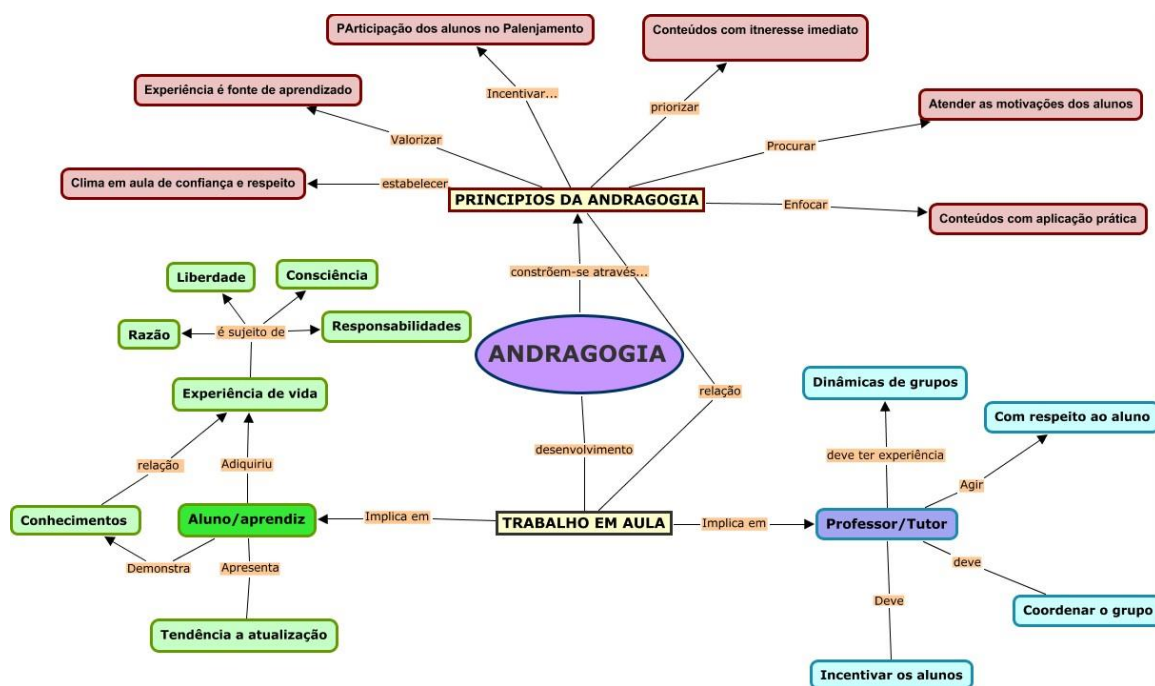
Estas noções, que dizem respeito à Andragogia, que defendem uma prática de inteira auto-responsabilização e perdesenho formativo/ curricular. de livre escolha, podem parecer *laissez faire*, mas na verdade não são. A Andragogia, tal como os conceitos de Pedagogia e de Gerontogogia, tem características próprias que são essencialmente importantes, não só para reconhecer a população-alvo e as suas formas de aceder à aprendizagem, como também, para esclarecerem o Andragogo, acerca das responsabilidades e atitudes lhe cabem – e são muito importantes e pertinentes - no seu estatuto

de facilitador em perdesenho formativo/ curricular de coach educativo, como elemento parceiro do desenvolvimento do adulto.

Andragogia – Princípios e Características

Desde que foi mencionado por Alexander Kapp (1833) e recuperado por Malcolm Knowles (1913-1997), o campo e o significado da educação de adultos, foi conhecendo contornos expansores, tendo sido defendido como “toda e qualquer forma de desenvolvimento de adultos” (Kearsley, 2010), mas é importante conhecer um pouco mais desta área da gógia, ainda que de forma abreviada, como poderemos verificar pela Figura abaixo apresentada.

Figura 2 – Princípios da Andragogia - Metodologias e Estratégias do Modelo Andragógico



Imagem, fonte: <http://19551976.blogspot.com/2013/06/mapa-conceptual-andragogia.html>

Considerando todos estes contextos de interação, Knowles (1984) nas suas reflexões a partir da praxis, enunciou o que conhecemos como os 5 elementos da natureza andragógica, que são pertinentes para reconhecer como emergem as motivações para as aprendizagens:

1. Auto-gestão pessoal para a formação - À medida que a pessoa amadurece, o seu autoconceito passa de uma personalidade dependente para uma pessoa autodirigida.

2. **Experiência de desenvolvimento** - À medida que a pessoa amadurece, acumula um crescente reservatório de experiência que se torna um redesenho formativo/ curricular cada vez maior, e que é diferente e único.

Imagem 3 – Os 5 Pressupostos da Andragogia, em Knowles, 1984.



3. **Disponibilidade para Aprender** - À medida que se amadurece a disponibilidade para aprender, torna-se cada vez mais orientada, para as tarefas de desenvolvimento dos seus papéis sociais.

4. **Orientação à Formação** - À medida que uma pessoa amadurece a sua perspectiva de tempo muda de uma aplicação adiada do conhecimento, para o imediatismo da aplicação. Como resultado, a sua orientação muda de centrada no assunto para centrada no problema.

5. **Motivação Intrínseca ou Autotélica** para Aprender - Como uma pessoa amadurece, a motivação para aprender é interna (Knowles 1984: 12).

Lindeman identificou, pelo menos, **cinco pressupostos-chave para a Andragogia** e que fazem parte dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem de adulto:

1. **Os Adultos são motivados a aprender à medida** que experimentam que as suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.
2. **A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida:** por isto as unidades apropriadas para se organizar um programa de aprendizagem, em andragogia, são as situações de vida e não disciplinas.
3. **A experiência é a fonte mais credível e rica para o adulto aprender:** por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências, que pode ser feita através de estratégias como o Storytelling e o Design Thinking.
4. **Os Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos:** por isto, o papel do Formador/Facilitador é envolver-se no processo da mútua investigação com os formandos e não lhes transmitir seu conhecimento para depois os avaliar.
5. **A diferença individual entre as pessoas cresce com a idade:** por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Knowles (1984) sugeriu **4 princípios que devem ser aplicados** na formação de adultos:

1. Os adultos têm necessidade e devem estar **envolvidos no planeamento, gestão e avaliação** das suas formações, desde o desenho de formação à avaliação.
2. **A experiência (incluindo erros)** fornece a base para as atividades de formação. Na verdade, a Andragogia decorre do processo de criar a consciência sobre cada experiência, e extrair daí o que foi aprendido e como, e ainda, em que contexto pode e deve ser aplicado. Esta análise inicial será o que potencializa as competências pessoais – como à frente se apresentará - para desenvolverem o seu pensamento em Design Thinking e ter êxito nos processos de análise SWOT, quando pretendem melhorar ou promoverem-se no seu campo de trabalho.
- 3. Os adultos focam-se em assuntos que **tenham relevância imediata e impacto no seu próprio trabalho** - razão porque as estratégias citadas estão cada vez a ser mais usadas - e principalmente, na sua vida pessoal.
- 4. A formação de adultos é **centrada no problema** e não no conteúdo. (Kearsley, 2010)

As 6 principais características dos Formandos adultos (Kearsley, 2010). Existem 6 características principais dos Formandos adultos, de acordo com este autor:

1. A formação de adultos é autodirigida / autónoma - Os adultos estão ativamente envolvidos no processo de formação e fazem escolhas relevantes: direcionam os seus objetivos, com a orientação dos seus mentores, mas sob o respetivo entendimento e controlo. O facilitador, deve agilizar o processo de estabelecimento de metas: é neste contexto do processo que o Storytelling e o Design Thinking fazem sentido – para os formandos construírem a noção de liberdade informada e consciente, e para assumir a responsabilidade pelas próprias escolhas e pela carga de trabalho, no que têm de ser proativos, desde tomada de decisões até à contribuição para o processo.

2. A Formação de adultos utiliza os conhecimento e experiências de vida - Os facilitadores estimulam os adultos a criar conexões entre as suas experiências passadas com os atuais conhecimentos e atividades. Para tal, os formandos aprendem estratégias para trazer para o contexto atual os conhecimentos, opiniões e experiências passadas, razão pela qual os facilitadores têm que ter não só experiência em coach educativo para ajudar os alunos a extrair conhecimentos de experiências passadas relevantes, como também devem saber como relacionar a soma das experiências dos formandos com as experiências atuais de formação.

3. A Aprendizagem de Adultos é orientada por Objetivos definidos a partir das suas necessidades pessoais e expectativas - A motivação é potenciada, quando o conteúdo da “aula” é explicado através de situações da vida real e tem relação com as preocupações específicas do formando, acerca das quais tem necessidade de adquirir conhecimento relevante e adequado. Por isto, a formação de adultos é orientada por objetivos definidos também pelos formandos e os resultados de formação pretendidos devem ser claramente identificados. Depois dos objetivos de formação terem sido identificados, é essencial encontrar estratégias e atividades de formação, de forma a que esses objetivos sejam cumpridos dentro de um certo (curto) período de tempo.

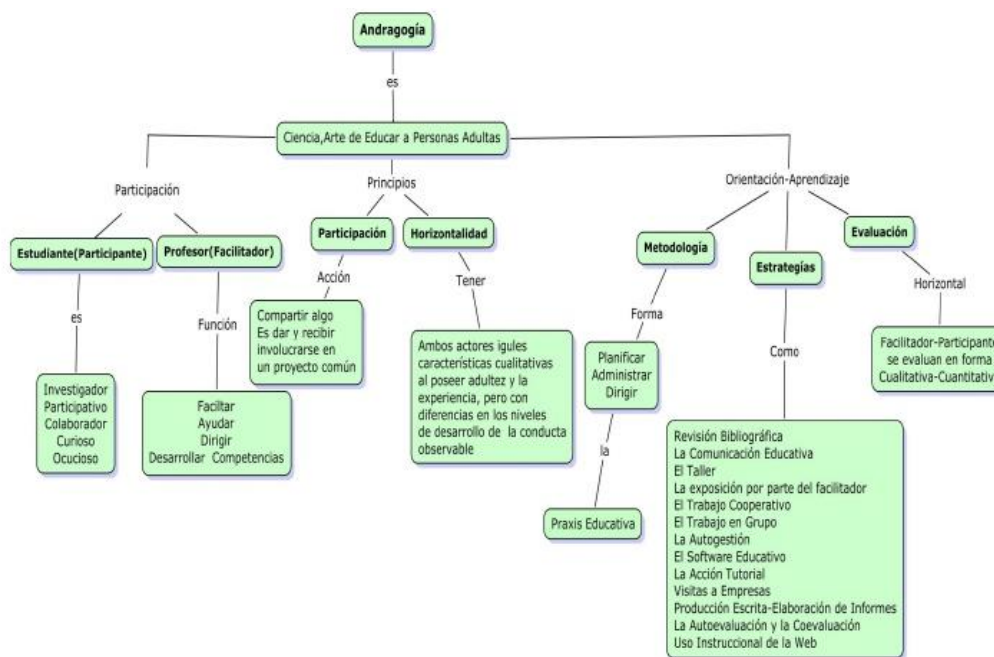
4. A Aprendizagem de Adultos é orientada para a Relevância dos contextos de vida diária e dos seus desafios - Uma das melhores maneiras de os adultos aprenderem é relacionar as tarefas com os seus próprios objetivos de formação: se for claro que as atividades em que estão envolvidos contribuem diretamente para alcançar os seus objetivos pessoais, os adultos envolvem-se de forma inspirada e motivam-se para se envolver em projetos e a completá-los com sucesso.

5. A formação de adultos realça as práticas de vida e as experiências empíricas – Todas as técnicas e estratégias de aprendizagem têm que assegurar meios de ajudar os formandos a aplicarem os



conceitos aprendidos, nas situações da vida real. É essencial: os facilitadores/animadores TÊM que encontrar estratégias e atividades que convertam a formação teórica em atividades práticas, que expressem a vida relacional! Todas as aprendizagens só fazem sentido se forem adaptáveis e facilitadoras em situações da vida real.

Figura 3 – Mapa Mental conceptual da Andragogia



<https://es.slideshare.net/Jammes300/andragogia-1683886>

6. A Aprendizagem de Adultos é orientada e fortalecida para a intercolaboração - Formandos adultos prosperam, e desenvolvem-se em relacionamentos colaborativos com os seus pares e formadores: os adultos tornam-se mais produtivos e produtores de insights se e quando são considerados pelos seus formadores como colegas. Esta regra é essencial. Assim, ficam desde já entendidas todas as atividades desenvolvidas através das estratégias de aprendizagem, com o Formador/Facilitador.

A seguir será apresentado um conjunto de informações que dizem respeito aos seres humanos que constituem a população-alvo. É pertinente deixar algumas ideias claras, para estas estratégias serem bem implementadas e percebidas tanto pelos facilitadores como pelos formandos.

No contexto de Andragogia há 8 traços que caracterizam os Formandos adultos

1. Autorresponsabilização e autodirigidos - Os adultos sentem a necessidade de assumir a responsabilidade pelas suas vidas e decisões, e por extensão: ter controle sobre a formação. É

essencial: a autoavaliação, as opções de metodologias e o suporte inicial de forma esclarecida, mas sobretudo a relação pedagógica com o Facilitador.

2. Orientados para a Prático e para os resultados - São práticos e recusam a teoria, precisam de informações imediatamente aplicáveis, e em contexto profissional. Preferem conhecimentos concisos promotores das suas habilidades, no assunto/ contexto do seu trabalho, que promovam os diversos bloqueios que vive no sentido de melhorar a autoconfiança.

Imagem – O Ciclo vicioso do engano possível. Razão pela qual o Formador, ou o Facilitador



Imagem, fonte: <https://prezi.com/clawf9kzohwe/heutagogia/>

3. Mentas menos abertas e, portanto, mais resistente à mudança - Maturidade e experiências de vida profunda geralmente levam à rigidez - o inimigo da formação – pelo que temos de apostar em estratégias, capazes de fornecer o "porquê" por trás da mudança, quais os novos conhecimentos e como podem ser integrados aos que já têm, e promover a necessidade de explorar.

4. Formação mais lenta e necessidade de estratégias integradoras - Envelhecer afeta a formação: aprendemos menos rapidamente com a idade. Mas com nível mais intenso de apreensão, que pode melhorar ao longo do tempo, promovendo conhecimento e skills a bons níveis pessoais.

5. Usar a experiência pessoal como um redesenho formativo/ curricular - Os adultos não são uma folha branca! Têm a tendência de vincular as experiências a algo novo e validar novos conceitos baseados em sabedorias já inseridas. É crucial formar uma turma com níveis semelhantes de experiência de vida, incentivar discussões e partilha, e, criar uma comunidade de formação composta de pessoas que possam interagir profundamente.

6. Motivação – Aprender nesta fase é geralmente voluntário, uma escolha pessoal para frequentar a escola, e melhorar as habilidades pessoais e alcançar algum estatuto profissional. Esta motivação jubja à formação. É crucial explorar a energia intrínseca do aluno com metodologia instigante, e que questione os saberes convencionais e estratégias estimuladoras da sua mente.

7. Responsabilidades multi-nível – Os adultos são uma geração multitasking: família, amigos, trabalho e necessidade de tempo pessoal de qualidade. É difícil para o adulto dar espaço à formação, e é absolutamente crucial priorizar. Vidas exigentes, resultados frustrantes. Essencial: programa flexível, e aceitar o facto de que obrigações pessoais podem obstruir o processo de formação.

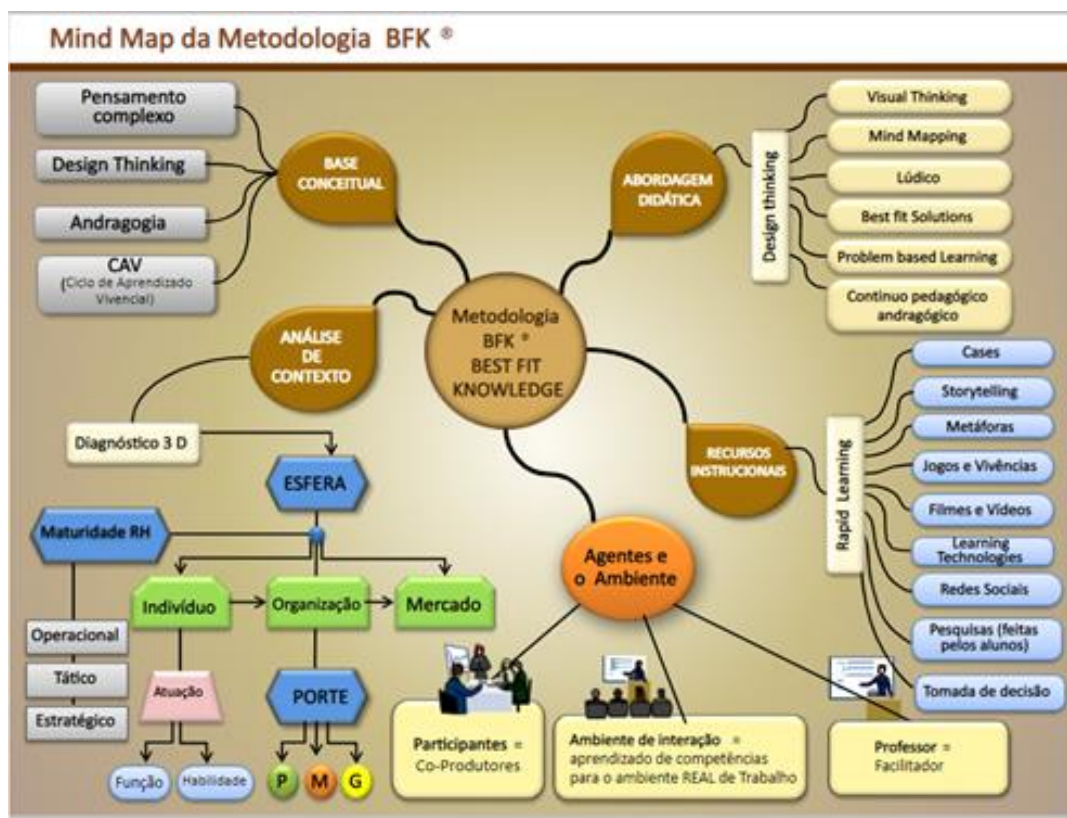
8. Altas expectativas - Querem aprender só coisas úteis para o seu trabalho, esperam resultados imediatos, buscam um desenho formativo/ curricular que valha a pena e não seja um desperdício de tempo ou dinheiro. Essencial: criar um desenho curricular que maximize as suas vantagens, atenda às suas necessidades individuais e enfrente todos os desafios de formação.

É pertinente refletir acerca do quanto importa a relação entre o Formando e o formador, ou no caso da Heutagogia, do facilitador. As questões relacionadas com as aprendizagens erradas, ou pelo menos memorizadas de forma incorreta, podem ter consequências muito sérias, para quem está no contexto educativo e quer de facto fazer um percurso de Desenvolvimento sério de competências.

E no contexto de Andragogia, que estratégias e interrelações? ...

No sentido de compreender o conjunto de universos em que se movimentam os diferentes paradigmas de Aprendizagem em interação com a andragogia, podemos aceder à perspetiva da Metodologia da “Melhor Forma de Aprendizagem” (BFK), para compreender onde se situa a Andragogia e de que estratégias pedagógicas dispõe. Verifica-se que os autores situam a Andragogia numa base conceptual emergente de Morin, Knowles e Kolb e, em interação independente com o Pensamento complexo de Morin, o Design Thinking e a Aprendizagem Vivencial ou Experiencial (CAV).

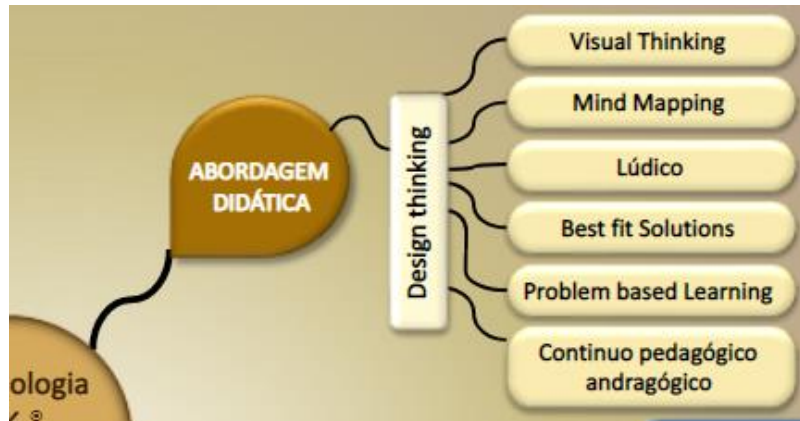
Figura – Mapa Mental da Metodologia BFK, no qual a Andragogia se insere



Imagem, fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/1271061/>

Parece pertinente enquadrar agora alguns aspetos que dizem respeito à Andragogia, nesta época moderna, em que há todo um sem número de ferramentas tecnológicas, que transformam em conceção e praxis, a andragogia em heutagogia, conforme o formando se relacionar mais ou menos frequentemente, com que tipo de técnicas/ estratégias de aprendizagem.

Aqui serão abordadas e defendidas algumas ideias e relações consideradas na figura. No que respeita aos Agentes e o Ambiente, também aqui se defendem **os Participantes como Co-produtores**, nomeadamente nas estratégias que à frente se apresentarão; e também aqui o **Professor é o Facilitador** do desenvolvimento e o Ambiente de interação em



setting pedagógico, é o do aluno ativo, produtor ou promotor da Aquisição das suas habilidades e competências, nomeadamente as socio emocionais. Relativamente à abordagem didática, situa-se no **Design Thinking** - que aqui será desenvolvido - e insere como melhores estratégias o Visual thinking, o Mind Mapping, o Problem based learning, o DT Lúdico, as Best fit solutions, o DT Contínuo pedagógico-andragógico. Do ponto de vista de Meios Auxiliares, assumidos como Recursos Instrucionais, são apontados como promotores de Aprendizagem Rápida (Rapid Learning): o método de casos, (Cases), o exercício das Histórias de Vida (Storytelling), o exercício e prática das Metáforas, os exercícios com Jogos e Vivências, os Filmes e Vídeos, as novas tecnologia de interação para aprendizagem (Learning Technologies), as Redes Sociais, as Pesquisas (feitas pelos alunos) e finalmente a formação para a Tomada de Decisão.

Uma vez reconhecidas as práticas preferentes, há que considerar a população-alvo, e a sua disponibilidade para o envolvimento e exercício destas práticas. Há então uma questão que se considera pertinente.

Como motivar os alunos adultos?

Os Adultos, ao contrário de crianças, adolescentes e Formandos, na maioria dos casos, têm muitas coisas em mente, e o seu desenho formativo e respetivas estratégias de aprendizagem curricular, é provavelmente o último deles. Além disso, os adultos não vêem as recompensas dos seus esforços, tão rapidamente quanto seria esperável, e dar-lhes doces não funciona.

Além disso, os hábitos académicos e treino de memorização que outrora possuíam também estão esquecidos há muito tempo. Pelo menos, mas não por último, muitas pessoas são frequentemente forçadas a fazer este tipo de formações em serviço, cujo desenho curricular ministrado por eLearning, não lhes interessa em absoluto. Não estão presentes para melhorar suas habilidades, mas sim para manter o respetivo emprego atual, ou mesmo para conseguir um outro

emprego ou para prosseguir com o seu plano de desenvolvimento e ascensão na carreira que decidiu manter. Ou seja, todos estes fenómenos de contexto, podem ser determinantes para fazer e estar na formação... mas nem por isso lhes interessa. Tudo isso torna difícil motivar os alunos e torná-los participantes ativos.

Então, devemos considerar as 17 estratégias para motivar os Formandos adultos:

1. Devemos criar experiências de formação úteis e relevantes com base na faixa etária, problemas e interesses deste tipo de alunos. Devemos enfatizar o conhecimento prático. É importante criar um desenho formativo/ curricular que ofereça relevância imediata. Materiais de formação que podem ser colocados em prática. Formandos adultos apreciam mais conhecimento prático do que fatos e teorias estranhas.

2. Devemos facilitar a exploração - Embora as crianças sejam famosas por sua natureza exploratória e curiosidade, os alunos adultos também gostam de aproveitar a oportunidade para construir conhecimento de uma maneira que seja significativa para eles. Por esse motivo, devemos ter todo tipo de materiais, referências, infográficos, vídeos curtos, palestras, podcasts e redesenho formativo/ curriculares gratuitos disponíveis. Em um ambiente de formação tão perfeito, é mais provável que os alunos se inspirem ou encontrem algo que os faça querer aprender mais.

3. Devemos ter de construir comunidade e integrar mídias sociais - Tenha em mente que os sites de mídia social são uma ferramenta poderosa para colaboração, comentários e compartilhamento: facilitam discussões em grupo e comunidades. As pessoas vão começar a trocar conhecimentos rapidamente, e também se divertir, a mídia social é divertida!

4. Uma voz por trás do vídeo não é suficiente - Dê um toque pessoal. O desenho formativo/ curricular, em nosso PESI, precisa ter um rosto. Precisamos nos disponibilizar para as pessoas, convidando especialistas no assunto, autores, Formador/Facilitadores e outros especialistas em discussões online ao vivo e sessões de perguntas e respostas.

5. Devemos desafiar através de jogos - Crie diferentes exercícios de resolução de problemas e situações reais da vida ou estudos de caso. Precisamos fazer nossos alunos procurar e encontrar soluções ou ajudá-los a encontrar algumas respostas para os próprios problemas.

6. Devemos usar o humor! - Humor funcionaria muito bem mesmo com os alunos mais desmotivados do nosso desenho formativo/ curricular. Quando ou se os nossos formandos souberem que temos uma maneira divertida de permanecer na formação e somos engraçados, eles ouvirão nosso material com cuidado, porque não querem perder nosso senso de humor. Nós nunca podemos perder com isso.



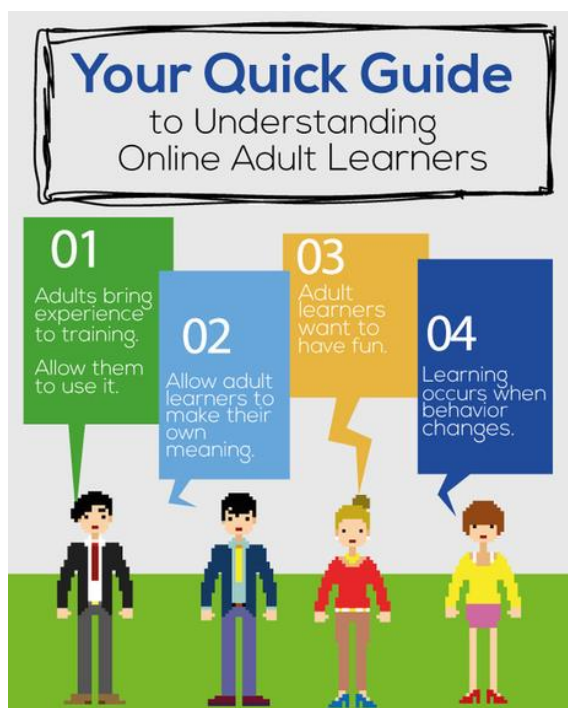
7. Devemos encher a informação - Devemos apresentar os conteúdos em partes. Chunking é essencial: ajuda os formandos a lembrar e assimilar a informação. Pequenos pedaços são mais fáceis de processar.

8. Por que não adicionar suspense? - Se virmos que isso causa desconforto, é preferível não dar tudo o que o nosso desenho formativo/ curricular significa no começo. Sim, precisamos de uma visão geral, mas devemos manter alguns pontos interessantes até a hora certa.

9. Devemos acomodar os interesses individuais e as metas de carreira - capacitar os alunos a trabalhar nesses objetivos e individualizar o treino formativo para atender às suas necessidades.

10. Estimulando nossos alunos - Incentive-os a pensar fornecendo-lhes sugestões de raciocínio ou fazendo perguntas instigantes.

Figura 4 – Imagem esquemática para a compreensão dos formandos adultos



Imagem, fonte: <https://www.google.com/search?q=estratégias+de+motivação+em+andragogia>

11. Deixe que a formação ocorra através de erros - De acordo com um provérbio alemão, " *tornar-se-á expert através dos seus erros*". Devemos pensar na expressão: "Caminhante não há caminho. O caminho faz-se andando ...!" (António Machado). E no nosso modo de vida, aprendemos por tentativa e erro. Erros devem ser usados, como exemplos de auto-reflexão, para encontrar alternativas ou estratégias melhoradas para resolver problemas pessoais.

12. Torne-o visualmente atraente - Já sabia que 83% da formação ocorre visualmente? Faça uma abordagem baseada na Comunicação Inteligente (Daniel Pink, 2010), e use e abuse do Design e da Sinfonia.

13. Get Emotional – A emoção é uma ponte natural para a formação! Se não soamos inspiradores, se os nossos materiais não são empolgantes, como podemos motivar os nossos formandos / alunos? Então, vamos envolvê-los emocionalmente também - crie declarações controversas, toque em memórias, estimule o Storytelling, através de excertos muito breves e adicione histórias da vida real.

14. Obtenha exemplos de nosso local de trabalho - Nossos alunos nem sempre se lembram de associar o que é aprendido com sua aplicação no local de trabalho. Às vezes, eles podem precisar de lembretes e uma pista para ajudá-los a fazer essa conexão.

15. Seja respeitoso com eles - Um adulto é alguém com muitas formações através das suas próprias experiências.

**TUDO O QUE UM ADULTO PRECISA
SUA FORMAÇÃO,
É ENCONTRAR ALGUÉM PARA PENSAR...
ALGUÉM PARA FAZER UMA CATARSE...
... E REVER ALGUNS PASSOS DO SEU CAMINHO.
“PENSAR COM” É ESSENCIAL!
É TÃO BOM VIVER ESSA COMPANHIA!**

Um ser humano é uma palavra que TODOS precisamos de aprender.

16. Peça um feedback - É motivador saber que a nossa opinião contribui para o desenho formativo/ curricular e é interessante solicitar colaboração – se for pertinente e aceitável – no momento em que se desenvolve este tema.

17. Apresentar os benefícios de realizar o desenho formativo/ curricular - Temos de encontrar formas práticas, concretas e visíveis de dar a conhecer os benefícios da formação, para a vida diária dos formandos. Não importa para qualquer adulto adquirir conhecimento apenas pelo conhecimento. Isso só é importante para o formando se resultar em sabedoria para a vida.

Uma Perspetiva para compreender o Fenómeno da Aprendizagem

O Ciclo de Aprendizagem de Kolb foi criado pelo teórico de educação David A. Kolb, e é um modelo de representação de como as pessoas aprendem, e que atribui grande valor ao papel da experiência na aprendizagem. Todavia antes de apresentar o ciclo propriamente ditto, a Figura a seguir apresenta os estilos de aprendizagem que cada pessoa pode viver.

Figura – Plano esquemático dos Estilos de Aprendizagem de David Kolb.

Estilo Aprendizg	Descrição (Cerqueira, 2000)
Acomodador (EA-EC)	Adaptam-se as circunstâncias imediatas, aprendem, sobretudo durante o domínio executório: fazendo coisas, aceitando desafios: Têm tendência a atuar mais pelo que sentem do que por uma análise do tipo lógica. Geralmente os indivíduos que possuem esse estilo de aprendizagem são bancários, administradores, políticos, gerentes.
Assimilador (OR-CA)	Destacam-se pelo seu raciocínio indutivo e por uma habilidade para criar modelos abstratos e teóricos. Preocupam-se menos com o uso prático das teorias. Interessam-se mais pela ressonância lógica de uma ideia do que pelo seu valor prático. Geralmente os indivíduos que possuem esse estilo de aprendizagem são professores, escritores, advogados, matemáticos, biólogos.
Convergente (CA-EA)	A aplicação prática das ideias é um ponto forte dos indivíduos neste estilo de aprendizagem. Também utilizam o raciocínio hipotético dedutivo, definem bem os problemas e tomam decisões. Geralmente os indivíduos que possuem esse estilo de aprendizagem são tecnólogos, economistas, engenheiros, médicos, físicos.
Divergente (EC-OR)	O conceito “divergente”, quer dizer que é diferente do que se tinha no início. Estes “aprendentes” caracterizam-se por atuarem nas situações que pedem novas ideias (e que deverão ser adaptativas). São criativos, geradores de alternativas, reconhecem os problemas e compreendem as pessoas. Geralmente os indivíduos que possuem esse estilo de aprendizagem são terapeutas, assistentes sociais, enfermeiras, artistas.

Imagem, fonte: <http://demo.cubo9.com.br/senac/pdf/poster/059.pdf>

Esta componente, de aceder à forma como em cada sujeito se desenvolve, se matura e memoriza a aprendizagem, bem como o tipo de ação que esse conhecimento terá depois, é essencial para compreender os Ciclos de aprendizagem pela experiência propriamente dito, e cada uma das etapas que a seguir se apresentam.

Estes quatro estilos de aprendizagem claramente identificados - divergente, assimilador, convergente e acomodador - são preferências na forma de perceber, organizar, processar e compreender a informação.

De facto, para Kolb, a aprendizagem para ser considerada eficaz, no sentido da possibilidade da sua aplicabilidade, requer o movimento (interior ao sujeito) cíclico, passando pelos quatro estilos de aprendizagem, embora usualmente os seres humanos em geral, e os estudantes em particular, prefiram um estilo em detrimento dos outros.

Por este motivo, Kolb postulou que os estudantes se desenvolvem preferencialmente, mais num destes estilos.

Divergentes: têm como pontos fortes a criatividade e a imaginação.

Recebem este nome por serem bons em situações que naquele assunto/ contexto, é necessário ou eles necessitam de gerar uma variedade de ideias e implicações alternativas. A pergunta característica desse tipo de estudante é “Por quê?”... Para que é que isto me serve na vida prática?... valerá a pena gastar este tempo?”...

Assimiladores: São fortes na criação de modelos teóricos e raciocínio indutivo, não se focando exatamente na aplicação prática, utilitária, nem muito menos no uso prático de teorias. As suas perguntas características são: “Posso ver/ aceder /conhecer?...; O que há para se conhecer?”; “O que é que isto significa?”... Com o que é que isto se relaciona?...”.

Convergentes: Destacam-se pela capacidade espontânea da resolução de problemas, da capacidade adaptativa da tomada de decisões e aplicação prática de ideias. Utilizam raciocínio dedutivo e recebem este nome porque trabalham melhor em situações em que há uma só solução a uma pergunta ou problema. As perguntas características desse tipo de estudante são: “Como?... como poderia ser entendido?... como aceder?... como intervir...?... e “O que eu posso fazer?”.

Acomodadores: Gostam de experiências práticas e não estão exatamente disponíveis para (só) uma abordagem teórica. Eles posicionam-se de forma inata em situações e contextos onde geralmente assumem riscos e resolvem problemas. Esta abordagem para a resolução de problemas, é desenvolvida em primo contacto, de uma maneira intuitiva e através de uma abordagem de tentativa - erro. Na generalidade levam as suas intuições com grande convicção interior, e, até que lhe for provado que não, a sua proposta de resolução intuitiva é sempre executável. As perguntas características desse tipo de estudante são: “O que é que poderia acontecer ou o que é que aconteceria se eu fizesse isto?... e “Por que não?”.

Assim, e considerando o que atrás se apresentou, olhamos para o que Kolb descreve como sendo o processo de aprendizagem, tendo como base um ciclo contínuo de quatro estágios:

- 1. EXPERIÊNCIA CONCRETA (AGIR)**
- 2. OBSERVAÇÃO REFLEXIVA (REFLETIR)**
- 3. CONCETUALIZAÇÃO ABSTRATA (CONCETUALIZAR)**
- 4. EXPERIMENTAÇÃO ATIVA (APLICAR)**

Passar por cada um deles é uma forma de refletir sobre a sua aprendizagem. A seguir, veremos um pouco mais sobre cada etapa:

1. Experiência Concreta (Agir) - Ao desenvolver uma atividade em sala de aula, seja ela qual for, o adulto absorve novas experiências concretas, tendendo a tratar as situações mais em termos de observações e sentimentos do que com uma abordagem teórica e sistemática.
2. Observação Reflexiva (Refletir) – É o momento em que o aluno começa a pensar e refletir sobre a atividade que desenvolveu. Quais foram os seus sentimentos e emoções? Se houve um desentendimento, por que se deu? Sob quais circunstâncias? Como ele se comportou e como outros se comportaram? Os estudantes estão envolvidos em observar, revendo e refletindo sobre a experiência concreta anterior. As reflexões e observações neste estágio não incluem necessariamente realizar alguma ação.
3. Conceitualizar – Neste momento os estudantes desenvolvem e agem no domínio cognitivo da situação usando teorias, hipóteses e raciocínio lógico para modelar e explicar os eventos. A aprendizagem situacional da etapa anterior, centrado no momento de uma experiência, pode ser ampliado em uma grande aprendizagem. Este é o momento que o formando passa a pensar de forma mais lógica e sistemática. O entendimento é baseado na compreensão intelectual de uma situação, com alto nível de abstração.
4. Aplicar - Os estudantes estão envolvidos em atividades de gestão emocional e cognitiva acerca das experiências que envolvem mudança de situações. Os estudantes usam as teorias para tomar decisões e resolver problemas. É o momento de colocar a teoria em prática, buscando exercitar a aprendizagem de forma ativa. É o momento de gastar tempo com experimentações, influenciando e mudando variáveis em diversas situações.

FORMAÇÃO EXPERIENCIAL OU ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA

Educação Experiencial onde a base é o ciclo de aprendizagem experiencial que é composto por quatro estágios, segundo Luckner & Nadler (1992), embora os modelos de educação experiencial variem de autor para autor (Dewey, 1938; Joplin, 1995; Kolb, 1984).

Figura 5 – O fluxo analítico reflexivo que sustenta a Formação/ Educação através da experiencia



Imagem, fonte: <http://vivendoprogramasexperienciais.blogspot.com/2014/12/educacao-experiencial.html>

É o processo de formação através da experiência e é mais especificamente definido como "aprender através da reflexão sobre o fazer". A formação experiencial é distinta da formação mecânica ou didática, em que o aprendente desempenha um papel comparativamente passivo. Relaciona-se, mas não é sinónimo de outras formas de formação ativa, como a formação pela ação, a formação de aventura, a formação de livre escolha, a formação cooperativa, a formação de serviço e a formação situada.

A formação experiencial é frequentemente usada como sinónimo do termo "educação experiencial" e é também reconhecida como Aprendizagem Vivencial. Seja como for, diz respeito a um fenómeno de experiência ou experimentação e ocorre quando uma pessoa se envolve numa atividade, faz uma análise crítica e consegue extrair um significado dessa vivência.

A base vem do Ciclo de Aprendizagem de Kolb e pode ser aplicada em qualquer dinâmica ou atividade que envolva desenvolvimento de pessoas. A aprendizagem vivencial ou experiencial é estimulada pelo educador por meio de 5 etapas: Vivência, Relato, Processamento, Generalização e Aplicação (Beck, 2016).

1ª. Experiência ou Vivência: Nesta fase acontece a atividade, é o momento onde os participantes vivem uma experiência com a condução do Facilitador. A atividade pode ser um jogo, uma dinâmica, um estudo de caso, ou qualquer outra que envolva os participantes numa experimentação.

Os cuidados do Facilitador nessa etapa são: garantir que se tenha teoria e prática (não ficar apenas em conceitos), preparar o material com antecedência e conduzir os formandos para que reproduzam a realidade a ser trabalhada.

2ª. Reflexão ou relato: É a fase em que os participantes partilham, de forma descritiva, os acontecimentos da atividade. Quais foram as percepções, os sentimentos e o clima de trabalho? O Facilitador pode pedir para que os participantes trabalhem com o desenho formativo/ curriculares para facilitar a expressão, como por exemplo carinhas de expressão, figuras, palavras-chave, baralho de sentimentos, cores, símbolos, etc. A gestão do tempo nesta etapa é fundamental, para que não se torne cansativo o processo para os envolvidos na atividade. Caso sejam duplas ou trios, cada equipe pode compartilhar suas percepções durante 1 ou no máximo 2 minutos.

3ª. Processamento: Este é o momento em que a presença do Facilitador é fundamental. Ele conduzirá com os participantes um diálogo com base nas experiências, comportamentos, sentimentos e aprendizagens que a atividade proporcionou. Essa é a fase em que o Facilitador faz com que o grupo avalie sua performance na atividade, fale sobre suas dificuldades e facilidades, falhas e acertos. Este momento deve ser preparado antecipadamente pelo Facilitador, que poderá usar um dos instrumentos, como: Questionários individuais ou em subgrupo; Perguntas de “alta categoria” (aquelas que vão além do sim e não); Uso de redesenho formativo/ curricular para coisas visuais (símbolos, figuras, cartazes, etc); Painel de apresentações (palco simulado, onde os representantes das equipes expõem as conclusões).

Lembre-se: a aprendizagem vivencial prevê que cada pessoa passe pela experiência e forme os seus conceitos. O Facilitador (conforme diz o próprio nome) não é a estrela. Permita que o grupo brilhe e evite incluir-se com falas, palestras ou exposição de suas percepções. Este é o momento onde o Facilitador fica à margem das discussões.

4ª. Generalização: É o momento em que os participantes transferem as generalizações para as situações do dia-a-dia e relacionam comportamentos mais assertivos. Estimule as analogias, peça aos participantes que estabeleçam semelhanças e divergências do que ocorreu na atividade e o que ocorre no cotidiano. Esta fase é a mais importante, pois faz com que as pessoas entendam os motivos daquela atividade tão “estranha” e que, aparentemente, não tinha nada a ver com o trabalho ou a função de cada um.

Figura 6 – Ciclo da Aprendizagem Vivencial ou através da Experiencia



Imagem, fonte: <https://andragogiabrasil.com.br/aprendizagem-vivencial/>

5ª. Aplicação: Por último, fala-se da aplicação das percepções e aprendizagens, e são partilhados os comportamentos a serem mudados e, principalmente, os que devem ser mantidos e multiplicados. É neste momento que o Facilitador obtém o comprometimento do grupo através de um instrumento formal (Plano de Metas, Plano de Melhorias, Plano de Mudança, Contrato de Aprendizagem, etc). Aplicar o método de Aprendizagem Vivencial ou Experiencial, é uma maneira eficaz de fazer com que os participantes possam vivenciar as experiências, ou melhor, “literalmente sentir na pele”. É sempre importante permitir que a turma possa refletir a respeito da atividade e desenvolver opiniões individuais e coletivas. Através destas reflexões, segundo o autor Beck (2016), transformamos sensações adquiridas através das experiências, em conceitos, que podem ser absorvidos e integrados na formação.

Oito Princípios de Boas Práticas para Atividades de Formação Experiencial

Independentemente da atividade de formação experiencial, tanto a experiência como a formação são fundamentais. No processo de formação e na relação entre o formador e o formando, existe uma responsabilidade mútua e chamamos a atenção para o seguinte:

1. Intenção - Todas as partes devem ter claro desde o início por que é que a experiência é a abordagem escolhida para a formação e porque deve ocorrer e o conhecimento que será demonstrado, e aplicado.

A intenção representa a finalidade que permite que a experiência se torne conhecimento.

2. Preparação e Planeamento - Os participantes devem garantir que se envolvam na experiência de formação com base suficiente para apoiar uma experiência bem-sucedida. Eles também devem se concentrar desde os primeiros estágios da experiência / programa nas intenções identificadas, e o plano resultante deve incluir essas intenções e, ao mesmo tempo, deve ser flexível o suficiente para permitir adaptações à medida que a experiência se desenrola.

3. Autenticidade - A experiência deve ter um contexto do mundo real e / ou ser útil e significativa em referência a um cenário ou situação aplicada. Isso significa que ele deve ser projetado em conjunto com aqueles que serão afetados ou usados, ou em resposta a uma situação real.

4. Reflexão - A reflexão, mesmo como catarse, é o elemento que transforma a experiência simples numa experiência de formação. Para que o conhecimento seja descoberto e tornado consciente, o formando deve testar hipóteses e hipóteses sobre os resultados das decisões e ações tomadas, depois pesar os resultados em relação à formação passada e às implicações futuras.

Esse processo reflexivo é parte integrante de todas as fases da formação experiencial, desde identificar a intenção e escolher a experiência, até considerar os preconceitos e observar como eles mudam à medida que a experiência se desenrola. A reflexão também é uma ferramenta essencial para ajustar a experiência e medir os resultados, mas pode iniciar aqui o processo heurístico⁵ de perceber o que posteriormente podem necessitar de fazer: tomar decisões a partir desta reflexão, mas cujos resultados não são suficientes para essa decisão.

⁵ A heurística é uma característica humana (componente positiva) descrita como a arte de descobrir e inventar ou resolver problemas mediante a experiência (própria ou observada), somada à criatividade e ao pensamento lateral ou pensamento divergente. Decorre de forma inconsciente, é considerada como um atalho aos processos mentais, e por isso poupadora de energia e recursos mentais. Na componente negativa, é um processo geralmente automático e inconsciente e, portanto, sujeito a inúmeros vieses e padronização de erros, como por exemplo, a formulação de um juízo de valor, baseado num estereótipo, pelo que em geral, resulta em erros sistemáticos.

5. Orientação e Treino formativo - Para que o valor total da experiência seja acessível tanto para o formando como para o (s) facilitador (es) de formação, e para quaisquer parceiros organizacionais envolvidos, é essencial que eles sejam preparados com importantes informações básicas sobre os outros. sobre o contexto e ambiente em que a experiência irá operar.

6. Supervisão e Progressivo Empoderamento - Qualquer atividade de formação será dinâmica e mutante, e todas as partes envolvidas têm a responsabilidade de garantir que a experiência, enquanto está em interação, continue a representar a formação mais rica possível, para o formando. É importante que haja um ciclo de feedback relacionado às intenções da formação e objetivos de qualidade e que a estrutura da experiência seja suficientemente flexível para permitir a mudança em resposta ao que esse feedback sugere. Supervisão e melhoria contínua representam as ferramentas de avaliação formativa.

7. Análise reflexiva e Avaliação - Os resultados e os processos devem ser sistematicamente documentados em relação às intenções iniciais e aos resultados de qualidade. A avaliação é um meio para desenvolver e refinar as metas de formação específicas e os objetivos de qualidade identificados durante as etapas de planeamento da experiência, enquanto a avaliação fornece dados abrangentes sobre o processo experiencial.

8. Reconhecimento - O reconhecimento da formação e do impacto ocorre ao longo da experiência por meio dos processos de reflexão e supervisão e por meio de relatórios, documentação e compartilhamento de realizações. Todas as partes da experiência devem ser incluídas no reconhecimento do progresso e realização.

FORMAÇÃO COOPERATIVA

Prática de formação de cooperação significa trabalhar em conjunto para atingir objetivos compartilhados. Em situações de cooperação, os indivíduos buscam resultados benéficos para si mesmos e benéficos para todos os outros membros do grupo. A formação cooperativa é o uso instrucional de pequenos grupos para que os participantes trabalhem juntos para maximizar os seus próprios objetivos de formação. Em todas as salas de aula, as atividades instrucionais visam atingir metas e são conduzidas sob uma estrutura de metas.

Tipos de Formação Cooperativa em Contexto de Formandos Adultos

A - Formação Cooperativa Formal - Formação cooperativa formal consiste em Formandos trabalhando juntos, por um período de aula a várias semanas, para atingir metas de formação compartilhadas e completar tarefas e atribuições conjuntamente específicas (Johnson, Johnson & Holubec, 2008).



- 1. Tomar decisões pré-instrucionais.** Formadores/ animadores/ facilitadores (a) formular objetivos de habilidades acadêmicas e sociais, (b) decidir sobre o tamanho dos grupos, (c) escolher um método para designar trainees a grupos, (d) decidir quais funções devem ser designadas aos membros do grupo, (e) quarto, e (f) organizar os materiais que os formandos precisam para completar a tarefa.
- 2. Explicar a tarefa instrucional e a estrutura cooperativa.** Formadores/ animadores/ facilitadores (a) explicam a atribuição acadêmica aos treinandos, (b) explicam os critérios para o sucesso, (c) estruturam a interdependência positiva, (d) estruturam a responsabilidade individual, (e) explicam os comportamentos (isto é, habilidades sociais) use, e (f) enfatize a cooperação entre grupos.
- 3. Acompanhar os formandos aprendendo e intervindo** - para fornecer assistência em (a) completar a tarefa com sucesso ou (b) usando as habilidades interpessoais e de grupo direcionadas de forma eficaz.
- 4. Avaliar a formação dos formandos e ajudar os formandos a processarem o desempenho dos seus grupos.** Instrutores (a) concluem a lição, (b) avaliam e avaliam a qualidade e a quantidade de realizações do formando, (c) asseguram que os treinandos discutam cuidadosamente a eficácia com que trabalharam juntos (ou seja, processar a eficácia dos seus grupos de formação), (d) ter Formandos fazendo um plano de melhoria, e (e) ter Formandos comemorando o trabalho duro dos membros do grupo.

B - Formação Cooperativa Informal

A formação cooperativa informal consiste em que os formandos trabalhem em conjunto para alcançar uma meta de formação conjunta em grupos temporários, ad-hoc, que duram de alguns minutos a um período de aula (Johnson, Johnson & Holubec, 2008). Dois aspectos importantes do uso de grupos informais de formação cooperativa são: (a) tornar a tarefa e as instruções explícitas e precisas e (b) exigir que os grupos produzam um produto específico (como uma resposta por escrito). O procedimento é o seguinte: Discussão Focada Introdutória, Discussões Focalizadas Intermitentes e Discussão Focada no Encerramento.

C - Grupos de Base Cooperativa

Grupos de base cooperativa são grupos de formação cooperativa heterogêneos e de longo prazo com membros estáveis (Johnson, Johnson & Holubec, 2008). As principais responsabilidades dos membros são: (a) garantir que todos os membros estejam fazendo um bom progresso acadêmico (ou seja, interdependência de objetivos positivos); (b) responsabilizar-se mutuamente por se esforçarem para aprender (isto é, responsabilidade individual); apoio, encorajamento e assistência no preenchimento de tarefas (ou seja, interação promocional). Para garantir que os grupos de base funcionem

efetivamente, os instrutores devem ensinar periodicamente as habilidades sociais necessárias e fazer com que os grupos processem a eficiência com que estão funcionando.

Uso integrado de todos os três tipos de formação cooperativa

Esses três tipos de formação cooperativa podem ser usados juntos (Johnson, Johnson & Holubec, 2008). Uma sessão de aula típica pode começar com uma reunião de grupo de base, que é seguida por uma breve palestra em que a formação cooperativa informal é usada. A palestra é seguida por uma aula formal de formação cooperativo. Perto do final da aula, outra palestra curta pode ser ministrada com o uso de formação cooperativo informal. A aula termina com uma reunião do grupo de base.

Elementos Básicos de Cooperação.

Figura – Apresenta o esquemática de modelos de intera o participativa



Imagens, Fonte: <http://rdomoreno.blogspot.com/2015/03/sabe-como-montar-uma-equipe-de-sucesso>

Nem todos os grupos são cooperativos (Johnson & F. Johnson, 2009). Colocar pessoas na mesma sala, sentando-as juntas, dizendo que são um grupo, não significa que elas vão cooperar de maneira eficaz. Para ser cooperativo, para atingir o potencial total do grupo, **cinco elementos essenciais precisam ser cuidadosamente estruturados na situa o**: interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, intera o promotora, uso apropriado de habilidades sociais e processamento em grupo (Johnson & Johnson, 2005).

O primeiro e mais importante elemento   a interdependência positiva. Os instrutores devem dar uma tarefa clara e uma meta de grupo para que os treinandos acredassunto/ contexto que “afundam ou nadam juntos;

O segundo elemento essencial da formação cooperativa é a responsabilidade individual e de grupo: o grupo deve ser responsável por alcançar os seus objetivos. Cada membro deve ser responsável por contribuir com a sua parte do trabalho (o que garante que ninguém "pula" no trabalho dos outros).

O terceiro componente essencial da formação cooperativa é a interação promocional, de preferência face a face. A interação promocional ocorre quando os membros compartilham redesenho formativo/curriculares e ajudam, apóiam, incentivam e elogiam os esforços do outro para aprender.

O quarto elemento essencial da formação cooperativa é ensinar aos formandos as habilidades interpessoais necessárias em pequenos grupos. Em grupos de formação cooperativa, os formandos são obrigados a aprender matérias académicas (trabalho em equipe) e também a aprender as habilidades interpessoais e de pequenos grupos necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho em equipe).

O quinto componente essencial da formação cooperativa é o processamento em grupo, quando os membros do grupo discutem como estão a aceder aos objetivos respetivos e se estão a gerir relações de trabalho eficazes. Os grupos precisam descrever quais das ações dos membros são úteis e inúteis, e tomar decisões, sobre que comportamentos devem continuar ou alterar.

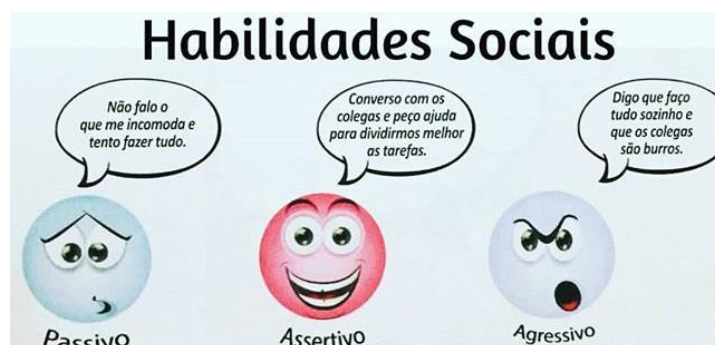
Estes cinco elementos são essenciais para todos os sistemas cooperativos, independentemente do seu tamanho. Quando acordos internacionais são feitos e quando os esforços internacionais para atingir objetivos mútuos (como a proteção ambiental) ocorrem, esses cinco elementos devem ser cuidadosamente implementados e mantidos.

Formação Socio Emocional (SEL – ASE)

Após a divulgação do conceito de inteligência emocional, e com a expressão de Daniel Goleman, sobre a possibilidade de que as competências emocionais possam ser aprendidas ao longo de nossas vidas, as pessoas em geral e os sistemas educacionais em particular começaram a buscar a educação de maneira completamente diferente. A formação clássica, sempre centrada em conteúdos ligados às áreas científicas da lógica e da matemática, e menos no componente interno dos alunos, viveu um insight: eles partiram da perspectiva do puerocentrismo da "escola aberta" e passaram a considerar treino formativo em habilidades internas do aluno.

Formação social e emocional (SEL) através de uma variedade de abordagens educacionais, promove a capacidade dos formandos para integrar pensamento, emoção e comportamento para lidar eficazmente com os desafios pessoais e sociais cotidianos.

Figura – Imagem convidativa para integrar um Programa SEL



Imagem, Fonte: <http://www.picbon.us/tag/passividade>

De maneira simples, esse conceito de desenvolvimento pessoal, parte do conceito inicial de inteligência emocional, e refere-se à formação em educação emocional, no sentido de que alguém, e as pessoas em geral, se torna emocionalmente competente, através do seu próprio desenvolvimento. Mas na verdade toda esta abordagem formativa emergiu de uma perspectiva integradora e promotora de saúde. A recente bibliografia expressa esta evidência: desde os autores focados na promoção da saúde mental, (Knapp, McDaid e Parsonag , 2011) que defenderam o desenvolvimento de competências socioemocionais como uma das intervenções com o melhor rácio custo/benefício, bem como as progressivas evidências de que o desenvolvimento de competências socioemocionais é crucial para as componentes adaptativas sociais e desenvolvimento em relação, para todos em geral e crianças em particular (Greenberg et al., 2003).

Esta convicção, fez emergir em alguns países, reflexões pertinentes que por sua vez originaram iniciativas legislativas para sistematizar e uniformizar práticas formativas específicas para o desenvolvimento de competências socioemocionais. As estratégias mais evidentes foram desenvolvidas nos Estados Unidos – **a Social and Emotional Learning (SEL)** – pelo Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2012) e no Reino Unido – **a Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)** pelo Department for Education and Skills (DES, 2005, 2007) e pelo National Institute for Health and Care Excellence (NIHCE, 2008; Lyle, 2013).

Como mostra o círculo no centro da figura 1, os resultados da SEL propostos pela Colaboração para Formação Acadêmica, Social e Emocional (CASEL) são organizados em torno de cinco grupos de competências que incluem uma variedade de pensamentos, atitudes e comportamentos: auto-consciência, gestão emocional, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Esta estrutura integrada promove a competência intrapessoal, interpessoal e cognitiva.

Figura 1 – Clusters Representativos da SEL - ASE



In <https://medium.com/inspired-ideas-prek-12/5-guiding-principles-of-social-emotional-learning>

A abordagem SEL foca-se na prevenção e na promoção da saúde, integrando estratégias para a redução de fatores de risco e fortalecendo os fatores de proteção, através de programas coordenados. O CASEL (2012) prioriza as seguintes estratégias: (a) instrução explícita, composta por planos de sessão, conteúdos e diretrizes concretas: roleplays e técnicas de desenvolvimento de autocontrolo, aplicação de competências socioemocionais a situações de vida real, (utilização de estratégias de resolução de problemas durante conflitos a ocorrer nas aulas ou no recreio) (CASEL 2012); (b) imersão na prática

pedagógica dos Formadores: aplicada de forma alargada a um conjunto de situações, integrando a SEL com conteúdo académico; (c) programas de envolvimento de toda a comunidade escolar docente e discente: com o envolvimento de assistentes operacionais nas atividades de promoção de competências; (d) currículo informal: a formação que tem lugar fora da sala de aula (no ensino formal) é utilizada para promover os comportamentos (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). A eficácia dos programas SEL (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012) defendem que há diversidade entre os diferentes programas SEL relativamente aos comportamentos, atitudes e competências alvo, bem como no formato de implementação.

A SEAL é baseada num currículo que visa o desenvolvimento de qualidades e competências promotoras do comportamento positivo e uma formação para estas competências através de 4 estratégias: (a) criação de um clima promotor destas competências; (b) ensino direto destas mesmas competências; (c) abordagens de formação que desenvolvam estas competências; (d) envolvimento profissional contínuo do pessoal escolar.

Independentemente destas diferentes perspetivas de abordagem metodológica o SEL vem cativando todas as comunidades. No que respeita à sua avaliação há referências divergentes: Coelho et al (2016) reportam só alguma eficácia dos programas SEL, defendendo que há determinantes para obter resultados positivos: as práticas sequenciais ativas, focadas e explícitas. Já relativamente à SEAL Wigelsworth e cols (2013) defendem que a validade externa das intervenções não foi sempre estabelecida, nas condições normais escolares. No global Coelho et al (2016) aconselham atenção metodológica e maior número de estudos de avaliação aos modelos implementados.

Em Portugal, um exemplo destas aplicações é o Perlimpimpim, um programa de competências sociais, emocionais e atencionais para crianças do 3º ano de escolaridade, construído especificamente para dar resposta a estes três constructos. As sessões comportam uma dimensão de autoconhecimento, de autorregulação, de consciência social, de competências relacionais e de tomada de decisão paralelamente à estimulação da focagem da atenção e de promoção da reflexividade.

Segundo o estudo de Santos (2016) este Programa de Promoção de Competências Socio-Emocionais e Atencionais, e a avaliação apresenta resultados positivos e encorajadores de promoção de competências socio-emocionais e atencionais, já que, e segundo a autora, a atenção surge como um elemento inovador face aos programas que conhecemos ao nível das competências socio-emocionais e, face aos resultados obtidos, parece ser um aspeto importante a ter em consideração em programas futuros. O treino de focagem da atenção, enquanto elemento importante para o desenvolvimento



cognitivo, emocional e social surge neste estudo como uma mais-valia para o desenvolvimento das competências socioemocionais e para os processos de formação.

Do ponto de vista teórico, este modelo, assumindo os modelos teóricos iniciais, defende que existem cinco competências essenciais que podem ser ensinadas de várias maneiras em várias configurações.

1. Autoconscientização é a capacidade de reconhecer com precisão as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam o comportamento. A capacidade de avaliar com precisão as próprias forças e limitações, com um senso de confiança bem fundamentado, otimismo e uma “mentalidade de crescimento”. Essa capacidade é expressa pela identificação de emoções, autopercepção precisa, reconhecimento de forças, autoconfiança e autopercepção e eficácia

2. Autogestão é a capacidade de regular com sucesso as emoções, os pensamentos e os comportamentos de uma pessoa em diferentes situações - administrando efetivamente o estresse, controlando os impulsos e motivando a si mesmo. A capacidade de definir e trabalhar para objetivos pessoais e acadêmicos. Esta habilidade é expressa em comportamentos com controlo de Impulso, gestão de stress, autodisciplina, auto-motivação, definição de metas e habilidades organizacionais.

3. A competência em conscientização social envolve a capacidade de assumir a perspectiva de pessoas com diferentes origens ou de diferentes culturas e ter empatia e agir com compaixão em relação aos outros. Envolve também compreender as normas sociais para o comportamento e reconhecer os redesenho formativo/ curriculares da família, da escola e da comunidade.

4. As habilidades de relacionamento representam as ferramentas necessárias para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes e para agir de acordo com as normas sociais. A competência nessas habilidades envolve a comunicação clara, a escuta ativa, a cooperação, a resistência à pressão social inadequada, a negociação de conflitos de forma construtiva e a busca de ajuda quando necessário.

5. A tomada de decisão responsável requer conhecimento, habilidades e atitudes para fazer escolhas construtivas sobre comportamento pessoal e interações sociais, qualquer que seja o cenário. A competência nessa área requer a capacidade de considerar padrões éticos, segurança e as normas para comportamentos de risco; avaliar realisticamente as conseqüências de várias ações; e levar em consideração a saúde e o bem-estar de si e dos outros.

Programas que promovem o SEL agora operam em milhares de escolas dos EUA e em muitos outros países, estabeleceram políticas para promover o crescimento socioemocional dos jovens, juntamente com o crescimento acadêmico, e a legislação federal apoia cada vez mais a educação de toda a criança.

Estudos estão apresentando que baixo nível de competências socioemocionais afeta uma gama de resultados acadêmicos e comportamentais, intervenções para melhorar SEL podem ser encontradas em vários campos, incluindo educação, psicologia e saúde pública.

Ambas as intervenções que promovem a saúde e aquelas que procuram reduzir comportamentos de risco específicos (como o uso de drogas, intimidação ou ansiedade) incluem estratégias para desenvolver a competência pessoal e social.

A pesquisa mostrou que, quando os programas SEL baseados em evidências são implementados de forma eficaz, eles levam a melhorias mensuráveis e potencialmente duradouras em vários domínios da vida das crianças.

DESIGN THINKING

É a abordagem mais explorativa dos princípios da Heutagogia, nomeadamente no que Batista (2011), define como o processo de «...uma autoaprendizagem feita por experiências práticas, e que, uma vez num ambiente seguro, quanto mais se erra, mais se aprende», já que os contextos projetivos em que o Design thinking é utilizado, ocorre o que Coelho et al (2016) assumem como

«... o aumento da autonomia (...) escolher o quê e o como aprender em consonância com seus objetivos; consolida a mais recente visão sobre os fatores de sucesso na construção do conhecimento em que o Formador/Facilitador atua como mediador e orientador das escolhas dos formandos, disponibilizando ambientes e ferramentas adequadas para a eficácia do processo (...) é uma fase da aprendizagem autodeterminada, em que cada um se garante, realiza, arquitetando o seu processo de construção do conhecimento.» para atingir o seu objetivo.

O que significa design thinking? Quais são suas etapas?

A primeira informação que deve ficar clara é que não é uma metodologia, e sim **uma abordagem**. Isso porque, quando pensamos em método, criamos a expectativa de ter às mãos uma fórmula matemática que se aplique indistintamente em qualquer situação. Não é o caso.

É uma abordagem que busca a solução de problemas de forma **coletiva e colaborativa**, numa perspectiva de empatia máxima com os seus **stakeholders** (interessados): as pessoas são colocadas no



centro de desenvolvimento do produto – não somente o consumidor final, mas todos os envolvidos na ideia (trabalhos em equipes multidisciplinares são comuns nesse conceito).

Figura – Abordagem esquemática didática à estratégia do Design Thinking



<https://slideplayer.com.br/slide/1271061/>

O processo consiste em tentar mapear e mesclar a experiência cultural, a visão de mundo e os processos inseridos na vida dos indivíduos, no intuito de obter uma visão mais completa na solução de problemas e, dessa forma, melhor identificar as barreiras e gerar alternativas viáveis para transpô-las. Não parte de premissas matemáticas, parte do levantamento das reais necessidades do consumidor; trata-se de uma abordagem preponderantemente “humana” e que pode ser usada em qualquer área de negócio. A razão de sua existência é a satisfação do cliente (interno ou externo), o que só pode ser alcançado, quando e se, conhecemos em profundidade suas necessidades, desejos e percepções de mundo e expectativas de futuro.

Poderíamos identificar assim as etapas do DESIGN THINKING:

1- Identificar onde encontrar oportunidades de inovação

É necessário pensar nas características essenciais – atrás abordadas – inerentes aos adultos. A sua experiência promove a sua sensibilidade, o seu “feeling” para as percepções de contexto. Intuição e instinto, aliados à observação e análise reflexiva, ajudam os adultos a perceberem o seu “entourage” para descobrir onde encontrar caminhos para inovar. Esta é a etapa básica e emerge de uma competência já aqui abordada, a propósito da SEL: o auto-conhecimento. Reconhecer espaços-tempos para novas apostas, exige que se conheça, a si e ao ambiente externo. É essencial usar algumas das ferramentas andragógicas já abordadas para reconhecer os seus pontos fortes (strenghts) e os dos

outros, as suas fragilidades e as da concorrência, as condições externas a si, como as oscilações macroeconómicas.

2- Descobrir a Oportunidade de Inovação

Todas estas habilidades se constituem como as ferramentas essenciais para fazer uma Análise SWOT⁶, ou benchmarking, para perceber pesquisas de mercado previamente a reuniões multidisciplinares para onde se deve entrar já mentalmente preparado.

Figura – Plano esquemático da Análise Estratégica SWOT



Imagem, fonte: <https://www.google.com/search?biw=1280&bih>

Na prática esta técnica SWOT consiste numa análise detalhada da situação do grupo/ Projeto/ negócio no contexto social ou económico. A perspetiva macro obtida, desde que metodologicamente elaborada, apresenta resultados, que ajudam a direcionar energias e recursos: os Coordenadores/ empreendedores usam-na na tomada de decisão. O seu principal objetivo é dar um diagnóstico estratégico que deve prever e prevenir condições negativas, além de firmar as diretrizes que façam com que o Projeto em causa ou o grupo, a organização ou o empreendimento atinjam os seus Objetivos.

⁶ Matriz SWOT – estratégia de análise reflexiva, que mede as forças (**S, de strengths**) fraquezas (**W, de weaknesses**) do negócio/grupo – fatores internos – assim como oportunidades (**O, de opportunities**) e ameaças (**T, de threats**) dos meso e macroambientes – os fatores externos sobre os quais não há controlo possível. É muito utilizada pelas equipas de Projetos (académicos, financeiros...) e pelas empresas durante as fases de planeamento estratégico e para novos desenvolvimentos e expansão dos projetos.

Como consequência direta do ponto anterior, aqui, há que fazer pesquisas qualitativas e trabalho com soluções de Big Social Data para descobrir a oportunidade que o mercado pode perspetivar ao seu negócio.

3- Desenvolver a Oportunidade de Inovação (Produto ou Serviço)

É nesta etapa de raciocínio, de perscrutação reflexiva que **o design thinking começa a tomar corpo**, deixando de ser um algo em multi peças de um puzzle, para se ir começando a configurar a imagem concreta. Aqui, trabalha-se no concreto, desenvolve-se o produto ou serviço partindo, não de pressuposições ou análises estatísticas frias (algo comum no mercado), mas a partir das necessidades e percepção de valor do cliente. Nesta etapa, poderemos pensar em desenvolver uma nova estratégia usando o **Processo Heurístico**⁷ para descobrir o diagnóstico e o Processo Criativo para gerar as possibilidades de produtos.

4- Testar as ideias — protótipos

Um MVP – Minimum Viable Product é a percepção mensurada de uma determinada ideia ou produto criado, acerca do que se pode fazer naquele ramo de negócio ou assunto/ contexto. Esta estratégia é na verdade de grande utilidade: uma percepção de MVP (muito usado em startups) é a versão mais simples de um produto, que pode ser lançada em período de pré-testes, para verificar ou aceder em fase prognóstica, e sem grandes gastos, se esta ideia iniciática realmente atinge as expectativas ou pelo menos as necessidades dos seus clientes: os consumidores que absorvem os produtos concebidos no final desta cadeia.

5- Implementar a solução

Após os testes (e ou pré-testes) colocados no “mercado controlado”, e as respetivas emissões de respostas positivas acerca de produto pré testado, considera-se pronto para ser lançado no mercado comum. É importante entender que o processo de desenvolvimento do produto é contínuo e expansivo, ou seja, tanto a ideia como o produto irá sendo progressiva e subtilmente melhorado através um processo de coparticipação entre todos os seus elos de interesse no produto: os **stakeholders**: os clientes, fornecedores, colaboradores internos, entre outros.

Como aplicar as práticas na minha escola/empresa?

⁷A heurística é uma característica humana (componente positiva) descrita como a arte de descobrir e **inventar** ou resolver problemas mediante a **experiência** (própria ou observada), somada à **criatividade** e ao pensamento lateral ou **pensamento divergente**.

O design, na suas concepções primárias, era focado muito mais na arte do que na razão pela qual esta havia sido criada. Ocorre que, muitas vezes, o desenho não solucionava o problema do produto. Pior do que isso, às vezes, nem o produto solucionava o problema do cliente. O design thinking entra nesse vácuo de eficiência para perspetivar/ perscrutar novos caminhos através da perspectiva do consumidor final.

Aqui estão alguns Exemplos práticos de como usar essa perspectiva nas diversas áreas e tarefas de sua empresa:

Equipe de vendas ou de apresentação de programas: os times comerciais podem utilizar técnicas dessa abordagem para desenvolver uma capacidade superior de perspetivar/ perscrutarem “com os olhos dos clientes” e, por meio disso, criarem estratégias mais poderosas de persuasão;

Núcleo estratégico: a análise preditiva consiste em encontrar padrões no passado que possam ser repetidos no futuro. Ao invés de buscar o retrovisor para definir o caminho a ser seguido, o design thinking pode auxiliar os gestores a encontrarem soluções totalmente inovadoras, sem voltar os olhos para o passado, mas para as expectativas e desejos atuais do consumidor final;

Brainstorm: etapas de interrogatório, ideação e prototipação podem auxiliar no processo criativo

Com pôde ser observado, esta é uma ferramenta de inovação na solução de problemas, uma poderosa estratégia de gestão criada a partir das salas de reuniões de agências de publicidade no intuito de promover uma experiência mais completa para as pessoas, seja de ordem emocional, estética ou cognitiva. Sua perspectiva pragmática e humana tira o processo criativo da esfera puramente artística e o leva para um cenário funcional, o que torna possível aplicá-lo em diversas áreas corporativas com resultados muito mais sólidos e assertivos. Afinal, o objetivo máximo de uma empresa é alcançar o coração do cliente da forma mais profunda possível... ou como dizia um tal de Steve Jobs, “design is not just what it looks like and feels like. Design is how it works!”

Referências

- Almeida, M. E. B. (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003
- Baptista, M. N. M. M. S. (2011). Heutagogia. *Poiésis pedagógica*. Ed. Tubarão, v. 4, n. 7, p. 145-155, jan./ jun. 2011.



- Beck, C. (2016). Aprendizagem Vivencial (CAV). Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/aprendizagem-vivencial/>
- Beck, C. (2018). Explorando as histórias de vida. Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/explorando-as-historias-de-vida/>
- Beck, C. (2018). A origem do termo Andragogia. Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogia-brasil.com.br/a-origem-do-termo-andragogia/>
- Bellan, Z. (2008). Heutagogia. Aprenda a Aprender Mais e Melhor. Santa Barba d'Oeste. SOCEP Editora, 2008.
- Bellan, Z. (2005). Andragogia em Ação: como ensinar sem se tornar maçante. Editora Z3, 156 p.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (Org.) (2007). Como as pessoas aprendem: Cérebro, Mente, Experiência e Escola. São Paulo: SENAC.
- Canário, R. (1999). Educação de Adultos: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa
- Celene E. Domitrovich et al. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children, *Child Development* 88 (2017): 408-16, doi:10.1111/cdev.12739.
- Cerqueira, T. C. S. (2000) Estilos de aprendizagem em universitários. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do grau de Doutor. Campinas/SP, Brasil.
- Coelho, A. P. C., Dutra, L. R., Lazarino, J., Brinati, D. A. S. (2015). Autonomia: perspectiva heutagógica para o designer instrucional. XII EVIDOSOL e IX CILTEC-Online - junho/2015 - <http://evidosol.textolivre.org>
- Coelho, M.A.P., Dutra, L. R., Marieli, J. (2016). Andragogia e Heutagogia: práticas emergentes na educação. São Paulo. MB. 8ª Edição.
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica* (2016), 1 (XXXIV): 61-72 doi: 10.14417/ap.966
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35, 313-330. doi: 10.1080/03054980902934597

- Hase, S., Kenyon, C. (2000). From Andragogy to Heutagogy. UltiBase, December, 2000. Disponível em <<http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase1.pdf>>.
- Henschke, J. A. (2015). *Focusing on the six major themes in the global perspective of andragogy: A June 2015 update*. International Adult and Continuing Education Hall of Fame Repository. University of Tennessee, Knoxville
- Johnson, D.W. (2009). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W., & Johnson, F. (2009). *Joining to-gether: Group theory and group skills* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Joseph A. Durlak et al. (2011). The Impact of Enhancing Trainees' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development* 82: 405–32, doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x;
- Kearsley, G. (2010). Andragogy (M.Knowles). *The theory into practice database*. Retrieved from <http://tip.psychology.org>
- Knapp, M., McDaid, D., & Parsonage, M. (2011). Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case. London: Department of Health.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago, IL: Association Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Korsgaard, O. (2011). Grundtvig's philosophy of enlightenmen and education. In E. Broadbridge, C. Warren, & U. Jonas (Eds.), *The school for life: N. F. S. Grundtvig on education for the people* (p. 7). Aarhus: Aarhus University Press.
- Lendrum, A., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2013). Social and emotional aspects of learning (SEAL) for secondary schools: Implementation difficulties and their implications for school-based mental Health promotion. *Child and Adolescent Mental Health*, 18, 158-164. doi: 10.1111/camh.12006
- Lyle, S. (2013). The wrong approach to wellbeing? *School Leadership Today*, 5, 88-93.
- Loeng, S. (2010). *Andragogy: A historical and professional review*. Stjørdal, Norway: Læringsforlaget.
- Mark T. Greenberg, Celene E. Domitrovich, Roger P. Weissberg, and Joseph A. Durlak (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The future of children*. Vol. 27 / N1. 1 / Spring 2017

- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138-146
- National Institute for Health and Care Excellence (NIHCE). (2008). Promoting children's social and emotional wellbeing in primary education. Public health guidance, PH12.
- Neil Humphrey. (2013). Social and Emotional Learning: A Critical Appraisal, Washington, DC: Sage, Catalina Torrente et al., "International Perspectives on SEL," in Durlak et al., *Handbook*, 566-88
- Osorio, A. (2003). Educação Permanente e Educação de Adultos. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- Santos, C. F. C. (2016). Programa de Promoção de Competências Socio-Emocionais e Atencionais: Conceção, implementação e avaliação do programa Perlimpimpim em crianças do 3º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado integrado em psicologia (Psicologia da Educação e da Orientação). Faculdade de psicologia, 2016 Universidade de Lisboa.
- Smith, M. K. (1996; 1999). 'Andragogy', *The encyclopaedia of informal education*. Retrieved from: <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm>
- Smith, M. K. (2002) 'Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and anadragogy'. *The encyclopedia of informal education*. Retrieved from: www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm.
- Veiga-Branco, M. A. R. (2012). O gerontólogo ... um mediador no espaço gerontológico. In Pereira, Fernando (Coord). *Teoria e Prática da Gerontologia - Um Guia Para Cuidadores de Idosos*. Viseu: Psicosoma. p. 41-63. ISBN 978-972-8994-34-1 <http://hdl.handle.net/10198/6994>
- Warren, C. (2011). The international reception of N.F.S. Grundtvig's educational ideas. In E. Broadbridge, U. Jonas, & C. Warren (Eds.), *The school for life: N.F.S. Grundtvig on education for the people* (pp. 352-369). Aarhus: Aarhus University Press.
- World Health Organization (WHO). (2004). Prevention of mental disorders: Effective interventions and policy options. Summary report. In C. M. H. Hosman, E. Jané Llopis, & S. Saxena (Eds.). Geneva: WHO, 2004.
- Yang, B. (2004). Holistic learning theory and implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 241-262.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). Building academic success through social and emotional learning: What does the research say?. New York: Teachers College Press.