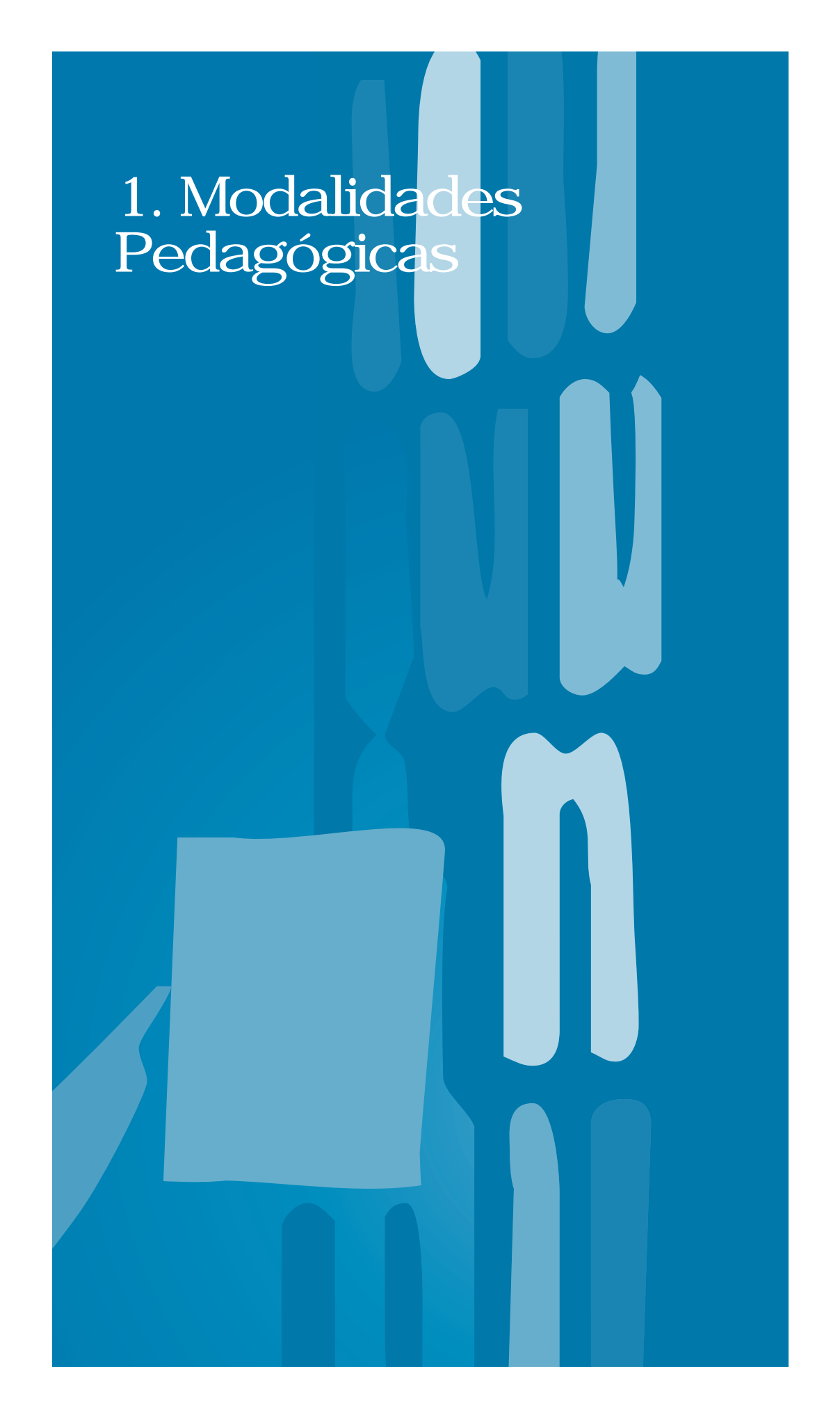


# 1. Modalidades Pedagógicas

The background is a solid dark blue. It features several abstract, organic shapes in white and light blue. These shapes are scattered across the page, some resembling elongated vertical bars, others more like irregular polygons or soft-edged rectangles. The overall effect is a modern, minimalist design.

# 1. Modalidades Pedagógicas

## 1.1. Modalidade pedagógica - 1ª pessoa



### Pedagogia do Modelo

Se tivéssemos de sintetizar este modelo, utilizaríamos duas palavras: inculcar e impor. É por isso que Marcel Lesne (1984) lhe chama a Pedagogia do Modelo e do desvio em relação ao modelo.

O que não é de admirar, tendo em conta a relação assimétrica desta modalidade, resultante do facto de o saber e o poder estarem exclusivamente do lado do formador.

A inculcação e imposição a que nos referimos não se limitam à transmissão de conhecimentos; antes se estendem ao próprio modo como se organizam os conhecimentos, se sistematizam as percepções, se apreciam e preparam as acções.

O que verdadeiramente importa neste modelo é uma boa teoria, uma vez que se torna indispensável para qualquer abordagem que se pretende adequada da realidade (até e desde logo porque é mais económica do que a aprendizagem prática imediata).

### Saber teórico

Privilegia-se, por isso, o saber em detrimento do saber-fazer, o saber teórico, de preferência ao saber prático.

E, obviamente, neste contexto, os formandos não são considerados peças importantes do processo, uma vez que as informações que trazem não são seguras, fiáveis, objectivas ou científicas.

### Motivação extrínseca

Tal facto determina e condiciona as metodologias pedagógicas a adoptar. Tendo em conta que se trata de um saber teórico, transmitido pelo formador, em ruptura com o saber pouco científico de que os formandos são portadores, a motivação é extrínseca, ou seja, de fora para dentro.

### Técnicas de animação

O que significa que a principal preocupação do formador, para além de um domínio inabalável do tema, é a de provocar, encorajar e manter a atenção, controlando e minimizando todas as possibilidades de distração. Para tal, socorre-se de meios destinados a excitar a atenção (ver 2.1 Método Expositivo), de par com a utilização do interesse indirecto, como a referência inicial aos objectivos, de forma a motivar os formandos para a suposta funcionalidade e pertinência do(s) tema(s) a tratar.

No entanto, e se quisermos ser objectivos em relação ao que acontece, concluiremos que se trata de condições acompanhantes que decorrem de um saber-fazer pedagógico e da arte do formador e não tanto do conhecimento efectivo do que é o acto de aprender, que se mantém misterioso.

### Organização linear dos conteúdos

Para além das técnicas de animação que acompanham um saber teórico que se pretende irrepreensível, o formador deve ter em atenção a fragmentação racional e a organização linear dos conteúdos (daí a estruturação com base em disciplinas, módulos ou áreas do saber), o modo como articula conceitos e a didáctica da área disciplinar. Caberá depois aos próprios formandos a responsabilidade pela integração desses saberes e conteúdos e pela sua aplicação aos respectivos contextos profissionais ou pessoais.

## Avaliação quantitativa

A avaliação neste modo de trabalho pedagógico tem preocupações quantitativas de controlo das aquisições. Avaliar é medir o desvio entre o modelo proposto pelo formador e o modelo desenvolvido pela pessoa em formação.

Os formandos são objecto de uma formação cuja fonte, meio, modelo e controlo são constituídos pelo saber do formador.

O formador aceita e exerce a autoridade pedagógica e a interacção na comunicação pedagógica é decidida por ele, que determina a sua natureza e duração.

## Métodos pedagógicos

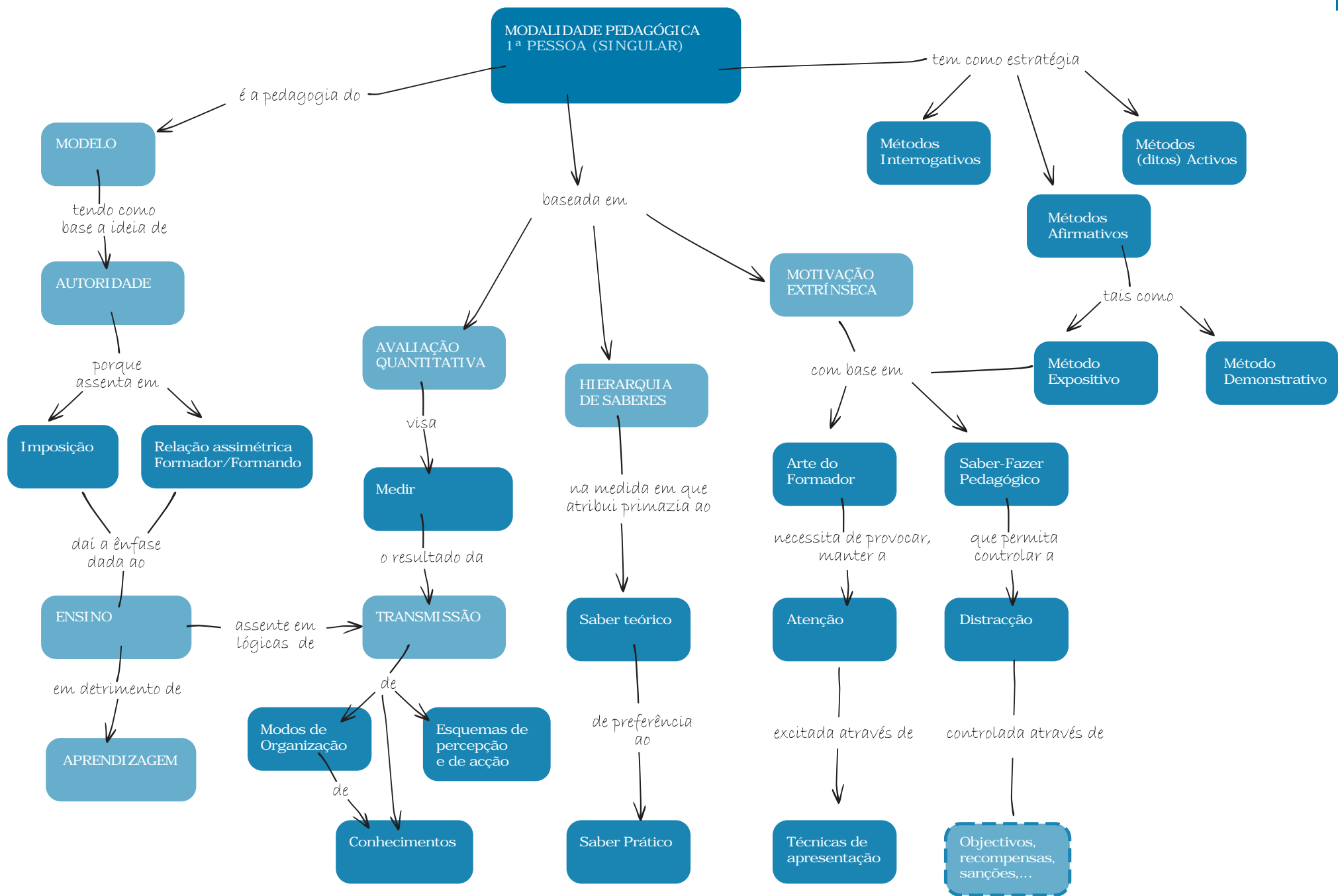
São vários os métodos pedagógicos que podem servir esta modalidade pedagógica. De entre eles, saliente-se, desde logo, o método expositivo (ver 2.1 Método Expositivo) e a sua transmissão unilateral de saber. Também o método demonstrativo (ver 2.3 Método Demonstrativo), transmissor de saber-fazer, serve a pedagogia do modelo.

Provavelmente constituirá surpresa que o método interrogativo (ver 2.2 Método Interrogativo), que assenta num pressuposto de descoberta, possa enquadrar-se nesta lógica de modalidade pedagógica. Sendo um método de descoberta, pois são os formandos que chegam ao resultado, não é uma metodologia activa, uma vez que a estrutura de raciocínio é fornecida pelo formador, através de uma determinada sequência de perguntas e de respostas. Embora substitua a exposição e o curso magistral, essa substituição é-o por perguntas de controlo que levam o formando a descobrir o que se pretende que memorize.

Por último, convém ter presente que alguns métodos ditos activos<sup>1</sup> se inserem nesta modalidade pedagógica, centrada na primeira pessoa. Referimo-nos, por exemplo, àquelas situações formativas em que, apesar do trabalho de grupo, dos problemas a enfrentar, da tentativa e erro e da actividade de descoberta de conceitos, o modo como a formação se encontra estruturada remete para um modelo pré-determinado e definido exclusivamente pelo formador e de que o formando deve obrigatoriamente aproximar-se.

Em suma, desde que se trate de percursos formativos concebidos para impor modos de pensamento, de organização do saber e/ou de acção.

<sup>1</sup> De acordo com Marcel Lesne (1984), também o estudo de problemas não é alheio a esta modalidade pedagógica. Atente-se nas situações de "directividade modelante" (as mais comuns, afinal) decorrentes do facto de ser o formador a colocar o formando na "caixa-problema". A própria simulação serve esta modalidade pedagógica quando exige a construção prévia do instrumento de trabalho decorrente de um modelo com base no qual se eliminam/adaptam as variáveis consideradas necessárias aos objectivos a atingir. A mesma crítica se pode aplicar ao estudo de casos e ao jogo de papéis - quando não se centra nas relações interpessoais, mas nos conteúdos (quando se trata de formar para comportamentos muito adaptados a fins bem precisos (vender, saber recrutar, conduzir equipas, ...). Ver Actividades: modo de emprego.





**Crítica à  
pedagogia  
tradicional  
MP1**

Como Marcel Lesne (1984) bem explica, esta modalidade pedagógica não é, nem pretende ser:

- uma forma de regressar à escola, dissociando a formação dos meios profissionais de origem ou destino dos formandos (daí a crítica radical que faz às pedagogias tradicionais, como a Modalidade Pedagógica 1 - daqui em diante designada por MP 1);
- uma mera transmissão de conhecimentos de tipo universitário (gerais, abstractos, compartimentados, dissociados e atomizados) e/ou enciclopédico
- qualquer preocupação de convite à memorização de conhecimentos ou de sequências mais ou menos standardizadas de gestos técnicos.

Ou seja, não pretende ser a concepção bancária do saber, de que nos falava Paulo Freire, *"onde o acto de formação é dominado pela narração e dissertação do mestre e, portanto, se torna um acto de depósito do saber; com o mestre como depositante e os alunos depositários"*.

**Pedagogia  
do processo**

Nesta modalidade, as preocupações pedagógicas centram-se em tudo o que faz surgir ou torna os formandos sujeitos da sua própria formação. Assim sendo, o que verdadeiramente importa para a estruturação da acção pedagógica é conhecer e animar o processo através do qual o sujeito se apropria de conhecimentos.

**Formandos  
formam-se**

As palavras-chave são, por isso, *educando-se e formando-se*. Para que isso aconteça, o formando deve deter a iniciativa da gestão da sua própria formação, bem como da análise das suas condutas. Numa palavra, deve dispor de autonomia.

**Acesso  
directo  
ao saber**

O formador não é o único intermediário, nem mesmo o intermediário obrigatório, entre quem aprende e o saber. Pelo contrário, os formandos têm acesso directo ao saber desde que se organizem nesse sentido. O papel do formador encontra-se aqui claramente subalternizado e pode mesmo ser considerado contraditório, uma vez que deve animar a formação sem quebrar uma regra básica - a não-directividade.

**Importância  
do saber-ser**

A cultura é aqui vista como não neutra e subjectiva. Aceita-se e valoriza-se a subjectividade no que diz respeito aos significados das coisas e das suas interpretações, pois a enorme variedade de situações e visões pessoais gera a dificuldade em aceitar a existência de critérios objectivos<sup>2</sup>. Tal facto ajuda a perceber que se minimizem os conteúdos para privilegiar a acção sobre as motivações. Ou seja, mais do que um saber estabelecido, devem ser promovidas dimensões como *saber-ser, saber-tornar-se, saber viver, saber dizer, saber compreender, saber comunicar, fazer saber, saber-adquirir, saber-mudar, saber-informar-se, ...*

**Menor  
estruturação  
prévia**

Como será fácil de ver, o grau de estruturação da formação é aqui substancialmente menor do que na MP 1, uma vez que os conteúdos dos programas raramente são fixados previamente. Há menos tarefas, estas são menos precisas, fornecem-se menos programas, há menos objectivos, quando não mesmo ausência deles, pois tudo isto se constrói ou negocia com as pessoas em formação.

<sup>2</sup> Esta negação do saber eminentemente teórico tem também a ver com a enorme importância atribuída aos saberes utilitários e pragmáticos, resultantes da experiência vivida, da reflexão-espontânea, do saber-resultado de trabalho. O estatuto do saber fundamenta-se na experiência - é um saber experimentado, vivido e observado.

## Formador como psicoterapeuta

Valoriza-se o acesso directo ao saber - o auto-didactismo, sendo a própria dinâmica do percurso tanto ou mais importante do que os conhecimentos adquiridos.

Num contexto destes, a personalidade do formador é o seu principal instrumento de trabalho, pois, mais importante do que dispor de uma sólida preparação científica, exige-se-lhe capacidade de relacionamento interpessoal, de liderança, de condução de grupos, de capacidade de escuta e de gestão de conflitos. Uma vez que lhe cabe criar as condições para que o grupo possa caminhar no sentido da sua própria formação, o formador é quase psicoterapeuta, necessitando assim de uma prévia preparação psicológica, psico-sociológica, psicoterapêutica, psicanalítica ou sócio-analítica.

## Motivações intrínsecas e situações-problema

A motivação não mais pode ser entendida como sendo extrínseca (crítica à MP 1), devendo o formador conseguir ir ao encontro dos interesses espontâneos dos formandos. De forma a poder conseguir trabalhar a partir de motivações intrínsecas, cabe ao formador criar situações-problema que exerçam tal pressão sobre os formandos que, para sair dela, estes tenham de obter as competências necessárias. A arte da formação consiste exactamente em dosear essa pressão.

## Relação pedagógica igualitária

No que diz respeito à relação, ela tende a ser igualitária entre formadores e formandos. O poder é entregue às pessoas em formação, não podendo haver coerção, autoridade pedagógica ou manipulação<sup>3</sup>.

Não obstante as várias orientações pedagógicas que parecem animar esta Metodologia (ver  Pedagogias MP 2), há elementos que parecem ser comuns e transversais. Por exemplo:

- uma postura não-directiva por parte do formador;
- a utilização da energia, da criatividade e da espontaneidade do grupo para fazer evoluir atitudes e comportamentos (ver 6.6 Quebra-Gelos e 5.2 Actividades de Grupo);
- a formação entendida como um processo indutor de transformações pessoais, resultante do facto de se conseguir libertar e fazer emergir forças internas, dinâmicas e criadoras;
- em suma, fazer *rebentar o vulcão* escondido em cada um dos formandos e no conjunto do grupo.

Algumas das divergências consistem no modo como se dá continuidade a esse processo de libertação e de emergência de energias. Nuns casos, e salvaguardando sempre uma preocupação de não-directividade, o formador ajuda as pessoas a promover transformações pessoais resultantes dessa libertação. Noutros casos, opta-se por fazer emergir a tal força motriz sem que, a partir daí, haja intervenção do formador nas possíveis alterações individuais que se lhe seguem. Ou seja, fazer eclodir o vulcão *"mas não controlar o fluxo, a intensidade ou a direcção da lava"*.

## Avaliação qualitativa

Relativamente à avaliação, só poderá fazer sentido se for qualitativa e formativa (ver 7.1 Avaliação das Aprendizagens). Toda e qualquer forma de notação estaria em oposição com a finalidade do acto de formação, pois, independentemente da dimensão da escala, não é possível quantificar o dinamismo pessoal, a criatividade, a energia e a pulsão vital. Desde logo, porque não se pode sequer conceber que se consiga *coisificar* um processo de que pretende em mudança perpétua.

## Métodos e técnicas pedagógicos

Fácil será de ver que os métodos expositivo, interrogativo e demonstrativo não se adequam a esta modalidade pedagógica. As suas características e fundamentações não se coadunam com formações que se pretendem não-directivas e conduzidas em função dos processos de desenvolvimento que os próprios formandos considerarem ser os mais adequados. Relativamente às metodologias activas, são de salientar as que derem, sobretudo, relevância ao processo de formação e que não tiverem como preocupação impor ou inculcar qualquer tipo de modelo ou ainda que remetam para um modelo pré-determinado e estruturado exclusivamente pelo formador e que condicione, dirigindo, o percurso de desenvolvimento do formando.

<sup>3</sup> Vale a pena relevar esta fantástica contradição: sem que os formandos se apercebam, o poder acaba na mesma por ser exercido, o que faz com que a não-directividade a que nos havíamos referido não passe, afinal, de um embuste.

De entre as técnicas mais utilizadas, salientam-se as seguintes:

#### Trabalho em grupo

O trabalho em grupo (ver 5.2 Actividades de Grupo) revela-se o mais pertinente de todos os meios utilizados sempre que o formador deseje que as pessoas sejam sujeito da sua formação. Neste caso, o grupo não estruturado (ver 5.3 Formar Grupos), sob pena de violar a regra da não-directividade.

Também aqui se podem incluir as reuniões-discussões (ver 6.7 Reuniões-discussões), nas quais se debatem assuntos de interesse comum com vista a atingir uma conclusão aceite por todos.

#### Psicodrama

Com a sua pedagogia do momento, exercita a espontaneidade - criatividade de forma a que não se caia nas respostas estereotipadas e nos modelos culturais convencionais. Em geral, é conhecido como *role-playing* ou jogo de papéis (ver 6.5 Jogo de papéis).

#### brainstorming

Sendo a mudança uma constante no quotidiano de qualquer profissional, entende-se, por vezes, como necessário que a formação procure contrariar a tendência natural para o conservadorismo, promovendo, com base em grupos de trabalho, atitudes, pensamentos, e actos conducentes à inovação. O brainstorming (ver 6.3 brainstorming) é, provavelmente, a técnica de criação de ideias mais conhecida e divulgada.



# Orientações pedagógicas - Pedagogias MP2

## Metodologia Pedagógica 2ª pessoa

Não sendo possível sintetizar todas as orientações pedagógicas que possam, eventualmente, posicionar-se como sendo exclusivamente de tipo MP 2, há, contudo, algumas correntes que, pela fundamentação e forma de encarar o processo formativo, é interessante conhecer. São elas:

### Corrente dos métodos activos

Esta corrente resulta do que foi considerada uma revolução copernicana na pedagogia; referimo-nos ao facto de o centro de gravitação da pedagogia deixar de ser o formador para passar a ser o formando. Em termos sucintos, a corrente dos métodos activos consiste em assegurar que as pessoas em formação sejam o sujeito da sua própria formação.

### Corrente psico-sociológica

Surgiu como forma de fazer face a problemas de comunicação e de relações humanas, em particular no que diz respeito à formação de adultos. Baseia-se na utilização de métodos terapêuticos em contextos formativos e ao serviço de objectivos pedagógicos. De entre várias escolas, vale a pena destacar as seguintes:

#### a) O não-directivismo (Carl Rogers)

O formando é sujeito activo e não objecto de formação. Esta escola é caracterizada pelas atitudes de neutralidade acolhedora que defende e adopta. Contrariamente, por exemplo, à psicanálise, que baseia a relação com o paciente em atitudes de exploração (pedir informações ao interlocutor, com base em perguntas, sobre elementos relacionados com a situação em causa), e de interpretação (explicita o significado que julgamos - julgamento subjectivo - estar subjacente ao comportamento do interlocutor), Rogers defende, essencialmente, a utilização de atitudes de compreensão (expressar, clarificando, as palavras e actos do interlocutor, do seu ponto de vista e não do nosso, ou seja, confirmar e estruturar o que o outro pensou, sentiu ou disse com vista a um maior envolvimento e capacidade de análise do problema). Este autor é de opinião que a possibilidade de desenvolvimento do outro implica que o aceitemos incondicionalmente, não o rejeitando nem nos defendendo contra ele. Para isso, é forçoso que, desde logo, nos saibamos aceitar incondicionalmente a nós próprios. A pedagogia não directiva baseia-se nisto mesmo - a personalidade do outro encerra, ainda que de forma latente, uma capacidade de auto-organização, sendo o papel do formador o de a fazer emergir e desenvolver. Fácil será de perceber que, num contexto desta natureza, as acções de formação sejam não-directivas, ou seja, sem programas de formação pré-definidos pelo formador, ao nível de objectivos, conteúdos e estratégias avaliativas. Uma das manifestações recentes deste tipo de formação consiste na utilização de narrativas de vida como estratégias e momentos formativos.

#### b) Dinâmica de Grupo - Training Group

Baseado nos trabalhos de Kurt Lewin, o T - Group visa menos aumentar conhecimentos do que modificar profundamente atitudes, recorrendo, para o efeito, ao trabalho de grupo e às vivências que este proporciona. O animador conduz o grupo levando-o a experienciar e a viver determinadas situações e a analisar/interpretar/explicitar o que se passou no grupo. Embora as suas aplicações pedagógicas e profissionais não sejam evidentes, tendo em conta o facto de a sua eficácia ser duvidosa e carecer de confirmação, é, contudo, várias vezes utilizado em contexto de formação.

#### c) Psicodrama e sociodrama

São técnicas muito utilizadas nos EUA na formação de adultos. Baseiam-se na criação, por parte de um formador, que é catalisador em vez de analista ou perito, de situações que despertem condições (impulso vital, criatividade, energia, iniciativa, autonomia) para o imprevisto e a resposta a situações novas.

### Corrente institucionalista

Embora fragmentada em diversas formas de trabalho, com várias possibilidades de enquadramentos teóricos e autores de referência, esta corrente, na esteira da sócio-pedagógica, privilegia estratégias formativas onde o próprio formador se deve abster de dominar e conduzir as actividades, pois não deve haver qualquer constrangimento ao envolvimento directo dos formandos e ao seu percurso de desenvolvimento. Fica por se saber se há, de facto, desenvolvimento apenas com o desbloquear de contrangimentos e a libertação de energias e pulsões vitais.





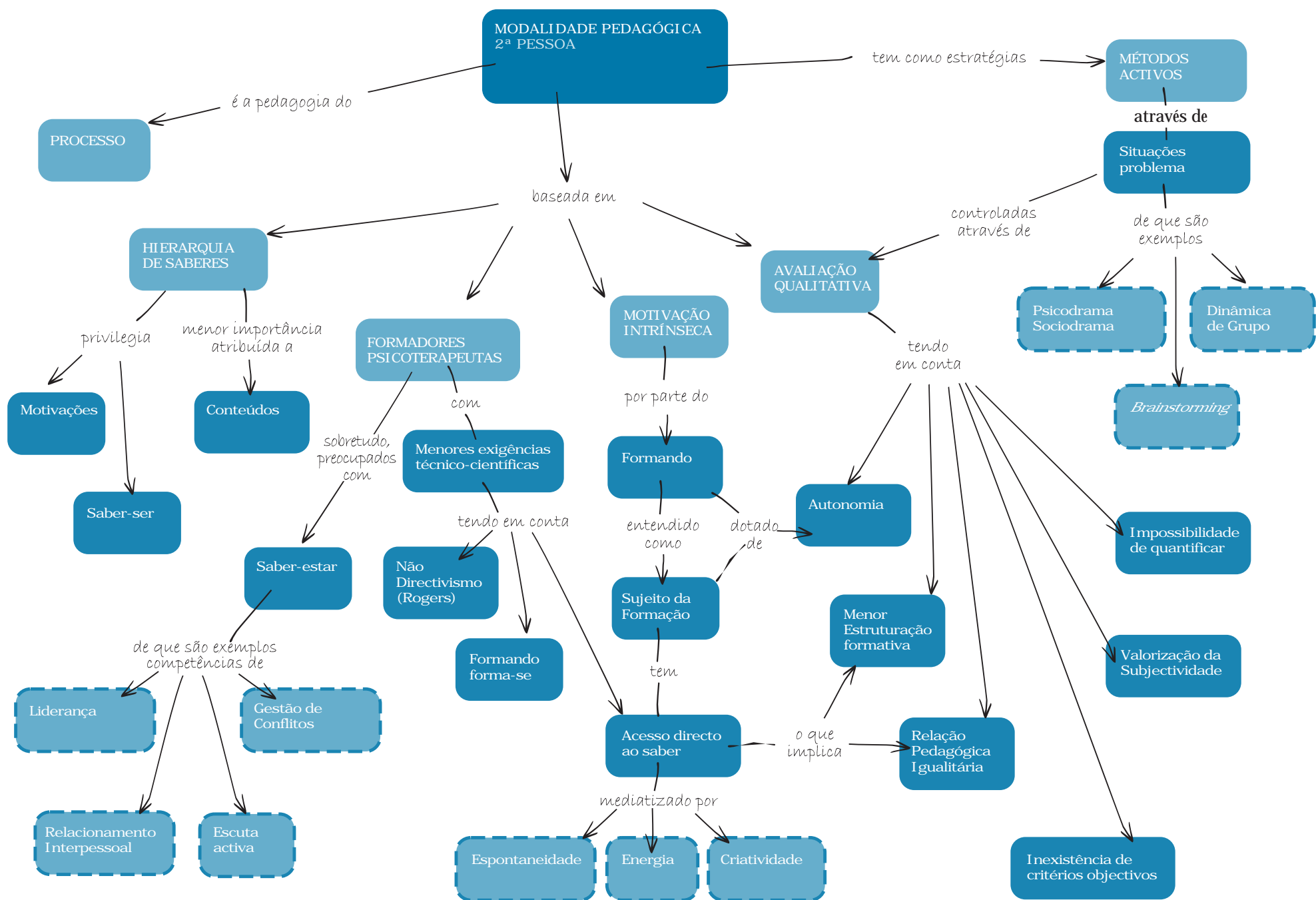
#### a) Orientação terapêutica

A pedagogia institucional (também conhecida por pedagogia revolucionária) desenvolve-se na esteira da psicoterapia institucional. Referimo-nos a um movimento (conhecido como antipsiquiatria) que, nos anos 40, colocou a relação médico/cliente sob uma nova perspectiva - uma "interacção íntima e prolongada desprovida de qualquer coerção ou paternalismo". Um pressuposto de base é o de que a inteligência e a afectividade dos seres humanos não são produtos já dados, mas construções sociais e individuais. Tal facto chama a atenção para a necessidade de conhecimento do contexto social - situação ou ambiência - de onde o sujeito é oriundo e onde se encontra colocado.

Freinet criou, com as suas técnicas, a primeira orientação pedagógica a partir destas ideias. A pedagogia institucional é "um conjunto de técnicas, de organização de métodos de trabalho, de instituições internas nascidas das praxis das classes activas e que coloca formandos em situações novas e variadas que requerem empenhamento pessoal, iniciativa, acção e continuidade".

#### b) Autogestão pedagógica

Das experiências de Summerhill, com A. S. Neil, a alguns exemplos recentes de *self-government*, a auto-gestão é um modelo que visa permitir ao grupo de formandos tomar a palavra e, como tal, anula a pedagogia burocrática assente em constrangimentos.



# nós

## modalidade pedagógica 3

Trata-se de uma modalidade pedagógica que não subscreve:

- uma formação de tipo autoritário em que se desenvolve um monólogo quase sagrado onde se impõem e inculcam modelos e onde a pessoa em formação é considerada um objecto de formação (MP 1)
- uma formação em que o formador nega simultaneamente o seu poder sobre o grupo e o saber que detém (referimo-nos à Modalidade Pedagógica 2 - daqui em diante designada por MP 2).

### Pedagogia do CONCRETO

A fundamentação de base é a de que os indivíduos em formação são suportes e agentes de relações sociais, facto que obriga a que a formação tome em consideração as realidades sociais e profissionais de que são oriundos, ou seja, para o que eles fazem e onde o fazem. Assim, a MP 3 sabe que lida com homens concretos (e não homens em geral), que ocupam lugares concretos em estruturas concretas e procura actuar em conformidade.

### Prioridade ao SABER AGIR

A relação com o saber decorre da finalidade desta Modalidade Pedagógica - melhorar a capacidade efectiva de intervenção dos indivíduos em formação nos contextos sociais e profissionais a que se encontram ligados. Para que isso possa acontecer, o papel do formador não pode assentar na mera transmissão (porque, seguramente, descontextualizada das preocupações e especificidades dos formandos), mas também não pode limitar-se a despertar a energia e a libertar entusiasmos ou pulsões vitais, ou seja, a tarefas de animação sem conteúdo científico.

Embora o saber não seja, por si só, libertador, ele deve ser incluído na formação e associado ao saber agir nos contextos específicos de trabalho.

### Conhecimento rompe com senso comum

Tal como na MP 2, onde se entende que qualquer percurso formativo deve partir de uma motivação intrínseca, atribui-se importância às preocupações e aos problemas das pessoas, utilizando-os como base de trabalho.

No plano pedagógico reconhece-se a importância desse concreto como motor da acção formativa, mas sabe-se também que isso não é, por si, suficiente para que se avance em termos de conhecimentos efectivos. Desconfia-se, contudo, da importância das representações pessoais dos formandos no que diz respeito à sua utilidade para a construção do conhecimento. O que significa que, contrariamente à MP 2, não se considera que os formandos sejam já necessariamente portadores de embriões de conhecimento que, para dar à luz, apenas têm de ser desenvolvidos através das mais variadas estratégias de animação de cariz não directivo.

Ainda que mais elaboradas, porque resultantes de um trabalho em grupo, as conclusões a que se consegue chegar após as libertações de forças vivas e de energias escondidas não permitem, na óptica da MP 3, ultrapassar o plano das representações.

Tal como afirmava Gaston Bachelard, parte-se do princípio que o Saber se constrói a partir de uma ruptura com o senso comum. Os conhecimentos constroem-se contra as apreensões dos sentidos e as contradições ideológicas<sup>4</sup> que daí necessariamente decorrem.

<sup>4</sup> Na opinião de Marcel Lesne, a diferença entre conceito científico e representação não é uma diferença de grau: estes dois termos correspondem a dois modos de conhecimentos distintos. De facto, "enquanto o conceito é um nó de relações definidas em termos operatórios, a representação é um modo de conhecimento de predominância figurativa: é contingente, parcial e reflecte um ponto de vista especial, subjectivo". (1984, pág. 169).

1

Não se pense, contudo, que esta posição de base valida modalidades como a MP 1, com as suas apresentações de conhecimentos organizados, sistematizados e bem ordenados em modelos, apesar de, nestes casos, os conhecimentos virem embrulhados numa linguagem racional, bem construída, com articulação lógica e coerência interna.

Na MP 3, entende-se mais relevante encontrar os percursos que se revelem mais eficazes para a construção de conhecimentos do que colocar a tónica em conteúdos e noções finais, inquestionáveis e pré-estabelecidos. Os instrumentos de conhecimento têm prioridade em detrimento das informações científicas em si próprias. O saber não é um fim, mas sim um recurso que deve ser mobilizado em situações concretas com vista à resolução de problemas concretos.

### SABER AGIR é mais do que a mera eficácia técnica

De referir que esta preocupação com o concreto, afinal a preocupação com os contextos específicos de actuação dos indivíduos em formação (saber agir), não se limita ao saber-fazer. O conhecimento científico e a capacidade de o mobilizar em função de pressões-problema da realidade sócio-profissional não podem confinar-se a respostas, por vezes, únicas e standardizadas decorrentes do *uso simples de coisas complicadas*, portanto, da mera eficácia técnica. Pretende-se que os formandos desenvolvam competências, o que pressupõe que ultrapassem as evidências falsas da sua vida quotidiana<sup>5</sup> e as decorrentes representações inexactas (ainda que pragmática e momentaneamente eficazes) para poderem ser criativos (dando resposta a problemas), eficazes (conferindo sentido aos saberes e capacidades) e integradores (tomando em conta os diversos componentes).

### Dialéctica teoria-prática

Neste contexto, em que a prática é importante mas não definidora, por si, de conhecimentos, o trabalho formativo necessita de uma constante dialéctica teoria-prática, uma viagem permanente entre o pensamento e a acção.

O conjunto de pressupostos até agora apresentados obriga a que o papel do formador não possa ser exercido sem restrições (MP 1) nem tão pouco se limite à mera delegação (ou mesmo negação - MP 2).

### Pedagogia DIALÓGICA

Não se trata de animar sessões, libertando forças e fazendo emergir energias vitais, nem de impor conceitos, ainda que articulados e lógicos, mas antes de promover uma apropriação conjunta (formador e formandos) do real. O que implica, como Sócrates sugeria, destruir em comum (as representações individuais ao nível do senso comum) para, de seguida, construir em comum (através da apropriação conjunta da realidade).

Conhecida como pedagogia dialógica, esta abordagem formativa institui um tipo de relações que ultrapassa a tradicional oposição formador/formandos. Tal como afirmava Paulo Freire, a formação não se faz de A para B, nem de A sobre B, mas de A com B, por intermédio do mundo.

Não há, por isso, um programa imposto (MP 1), nem tão pouco simples tomadas de consciência espontâneas e inocentes (MP 2). O saber não pode estar completamente delineado de início e imposto dessa forma aos formandos (ainda que com alguns ajustes resultantes das situações encontradas em sala), no respeito por um programa considerado necessário em função de objectivos claramente definidos. O saber também não pode ser apenas definido pelas pessoas em formação, uma vez que estas não dispõem de um sistema teórico ou de referenciais científicos que lhe permitam ultrapassar as suas representações limitadas e imperfeitas do real.

### Programas definidos por formadores e formandos

Os programas são elaborados pelos formadores (que são obrigados a conhecer e compreender os contextos de origem dos seus formandos) e pelos formandos (o que faz depender a qualidade da formação do grau de consciência que estes revelam ter de quem são e da situação em que se encontram).

<sup>5</sup> Marcel Lesne (1984) alerta mesmo para uma realidade com que nos vemos confrontados em variadíssimas situações (não apenas na formação) e a que ele dá o nome de linguagem vazia. Trata-se de um tipo de postura, e de linguagem, que é utilizada como forma de procura de prestígio (faz-se crer que se sabe porque se conhecem as palavras-chave) e que confere, para quem a usa, uma sensação de segurança (julga-se saber porque se julga designar). Em particular no caso da formação, e porque decorre de representações individuais que não são conhecimento científico, mas apenas resultado de apreensões deficientes dos sentidos ou mero senso comum, deve ser contrariada e combatida. Não é de mais recordar: o conhecimento científico constrói-se em ruptura com o senso comum.

De entre as várias características exigidas ao formador, releve-se a capacidade de conseguir questionar o seu saber e os seus referenciais científicos, ao confrontá-los com os das pessoas em formação e que são fruto das especificidades dos contextos de que são oriundas.

## Métodos pedagógicos

No que diz respeito a métodos pedagógicos, não se torna possível afirmar que haja os que sejam totalmente específicos a esta modalidade pedagógica. Há, contudo, um elemento comum a respeitar: de forma a assegurar que ocorra o trabalho de desestruturação-reestruturação do conhecimento do real, a partir de um referencial teórico e científico disponibilizado pelo formador, a formação deve centrar a acção nas situações do quotidiano social e profissional dos indivíduos em formação.

## Princípio da ALTERNÂNCIA

O princípio da alternância é, neste contexto, incontornável, uma vez que permite assegurar a necessidade básica do MP 3: ligação entre situação de formação e situação prática, entre teoria e prática. No entanto, convém ter presente que nem todos os contextos formativos promovem o que se considera alternância real.

É alternância aparente quando não há nenhum laço explícito entre formação e a realidade (a formação e as actividades práticas são simplesmente justapostas no tempo em períodos sucessivos e não se introduz verdadeiramente a realidade na formação, mas apenas o que dela se pensa), ou ainda quando há trabalho teórico em sala que assenta em dados recolhidos e fornecidos pela realidade, mas a formação não é questionada, alterada, modificada fruto dessa entrada da vida na sala.

A alternância é real quando as pessoas constroem elas próprias o seu projecto de acção, o põem em prática e depois reflectem sobre essa aplicação.

Algumas das técnicas destinadas a facilitar a tomada de consciência de certas situações (ver, a propósito de MP 2, 5.2 Actividades de Grupo) são aqui úteis. De facto, é importante levar as pessoas a verbalizar as suas vivências, trazendo-as, assim, para o contexto da formação e, dessa forma, perceber o sentido que atribuem ao modo como se comportam e actuam.

Não são, contudo, suficientes. Essas técnicas visam uma tomada de consciência que não é senão um meio. A partir do conhecimento dessas relações e do modo como são vividas, o formador pode compreender melhor o sentido das suas condutas e propor, no quadro de um conhecimento mais elaborado, rigoroso e científico, um sistema de apreensão do real que deverá por eles ser construído e testado.

De entre as técnicas que mais se adequam a esta modalidade pedagógica, destacámos as seguintes:

### Estudo de casos e de problemas

Apesar de assumir um carácter modelante na MP 1 e uma mera técnica de animação na MP 2, o estudo de casos (ver 6.4 Estudo de casos) pode perfeitamente constituir um instrumento na MP 3. Desde que se configure como um meio de abordar um problema real e em bruto, uma forma de construir o problema, aplicando sobre ele um conteúdo teórico e colher a partir dele uma reflexão sobre a interacção entre a teoria e a prática. Ou seja, apropriar o real que o problema traduz e não apenas o conteúdo que propõe.

### Trabalho em grupo

Por mais interessantes que sejam os resultados de dinâmicas de grupo ao nível das atitudes, das tomadas de consciência ou das relações interpessoais, esta técnica não vale por si, na medida em que os problemas que nunca deixam de se manifestar no funcionamento de um grupo não são tratados por si mesmos, mas em função da perturbação que possam eventualmente causar à progressão do trabalho colectivo. Para além disso, a multiplicidade de pontos de vista é útil porque fecunda para a análise, mas deve ter-se em conta que a sua adição ou síntese, porque empírica e não enquadrada teoricamente ou com referenciais científicos, não permite verdadeira ultrapassagem e progressão nos conhecimentos. Torna-se necessária uma ruptura provocada por um sistema teórico que permita a ultrapassagem das representações com que os formandos partem (ver 5.1 Aprendizagem Cooperativa).

### Mapas conceptuais

Novak é o mentor de uma metodologia promotora de aprendizagens significativas, tal como Ausubel as preconizava, e que assenta na utilização de mapas conceptuais (ver 4.1 Mapas Conceptuais). São construções resultantes de integração de proposições (frases construídas a partir de conceitos relacionados com elementos de ligação) e que ajudam formandos e formadores a ver os significados dos materiais de aprendizagem, a penetrar na estrutura e no significado do conhecimento que procuram compreender.

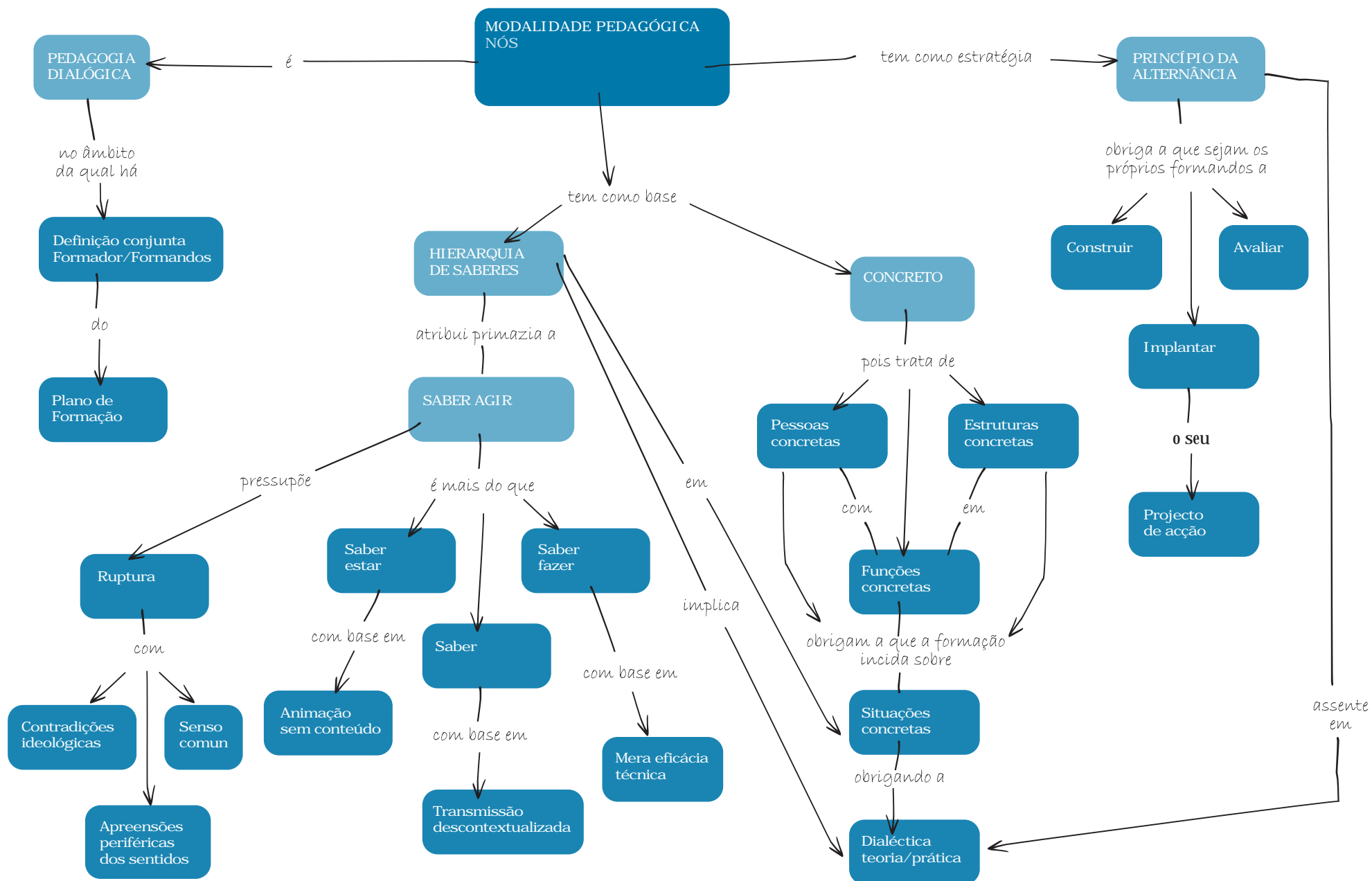
### Metodologia de trabalho de projecto

A necessidade de lidar com problemas concretos, decorrentes de situações concretas, e a necessitar de soluções concretas leva a que as abordagens parciais e modulares/disciplinares se revelem insuficientes. A metodologia de trabalho de projecto é, precisamente, uma metodologia que se propõem integrar os vários contributos teóricos da formação colocando-os ao serviço da resolução de problemas (ver 3.2 Aprender por Projectos).

Convém terminar esta pequena lista de metodologias e técnicas alertando para o facto de estes instrumentos pedagógicos não assumirem, na modalidade pedagógica 3, um significado unívoco e uma validade por si mesmos, uma vez que estão dependentes do modo como são utilizados e dos propósitos que pretendem servir.

### Estratégias avaliativas

Por último, refira-se o modo como a avaliação pode e deve ser encarada nesta MP 3. A riqueza de perspectivas com que se encara a formação, pelo exacto facto de ser essa mesma riqueza a que é utilizada para encarar o formando exige uma avaliação diversificada e rica, em nada comparada com os testes que caracterizaram a docimologia no século passado. Por forma a que melhor possa entender aquilo a que nos referimos, colocámos à sua disposição, no último capítulo, uma viagem pela história da avaliação das aprendizagens (ver 7.1 Avaliação das Aprendizagens).





# Modalidades e audiovisuais

## Actividade A.V. - Actividade Prática

---

### Objectivos

Identificar os audiovisuais mais adequados a cada modalidade pedagógica.

### Descrição da actividade

Depois de ter lido com a devida atenção o texto onde se encontram descritas as 3 modalidades pedagógicas (ver 1.Modalidades Pedagógicas), queremos pedir-lhe que reflecta sobre as consequências de cada uma delas no que diz respeito aos recursos audiovisuais a privilegiar.

O resultado da sua reflexão deverá consistir num documento onde resultem identificados, para cada modalidade pedagógica, os audiovisuais mais adequados.

Não se esqueça de fundamentar a sua escolha.