

4. Formação em Acção



4.1 Vida do grupo e o processo de formação

4.1.1 Vida de grupo em formação

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

As vantagens incluem:

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

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

Tamanho do grupo e participação:

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

(Adaptado de Rogers, 1989)



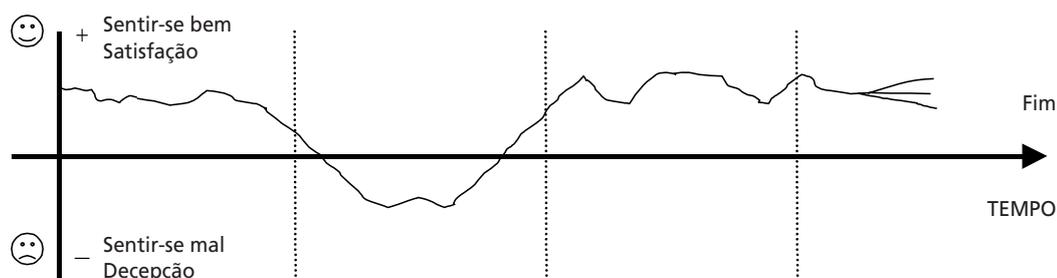
4.1.2 Fases de desenvolvimento do grupo

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

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

TE-15

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



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

4.1.3 Interação Centrada no Tema (ICT)

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

Podemos ver cada situação de aprendizagem determinada por quatro factores:

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

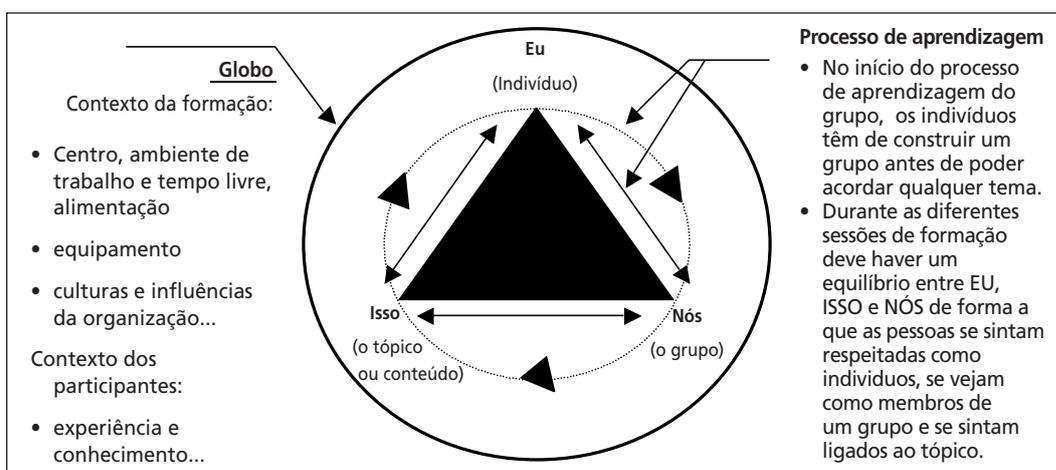


- *Isso (tópico)*: temas e conteúdos da formação.
- *Globo*: a formação e o meio organizacional (parcialmente representado pelos participantes).

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

TE-16 Interação Centrada no Tema

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



(Adaptado de Cohn, 1981)

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

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

Postulados

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



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

Regras de comunicação

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

(Adaptado de Cohn, 1981)

Regras?

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

Exercício: Análise da comunicação

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



4.1.4 Gerir o processo de formação

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

Observações gerais

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

Na sessão

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

Nas discussões

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

Com os participantes

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

Com o programa

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

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

Concentração aprofundada no grupo (para as reuniões da equipa)

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



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

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

Questões para *debriefing*

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

4.1.5 Dinâmica de grupo e linguagem falada

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

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



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



4.2 Lidar com conflitos

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

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

4.2.1 Tipos de conflito

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

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

4.2.2 Porque é que os conflitos acontecem?

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



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



TE-17

Mapping

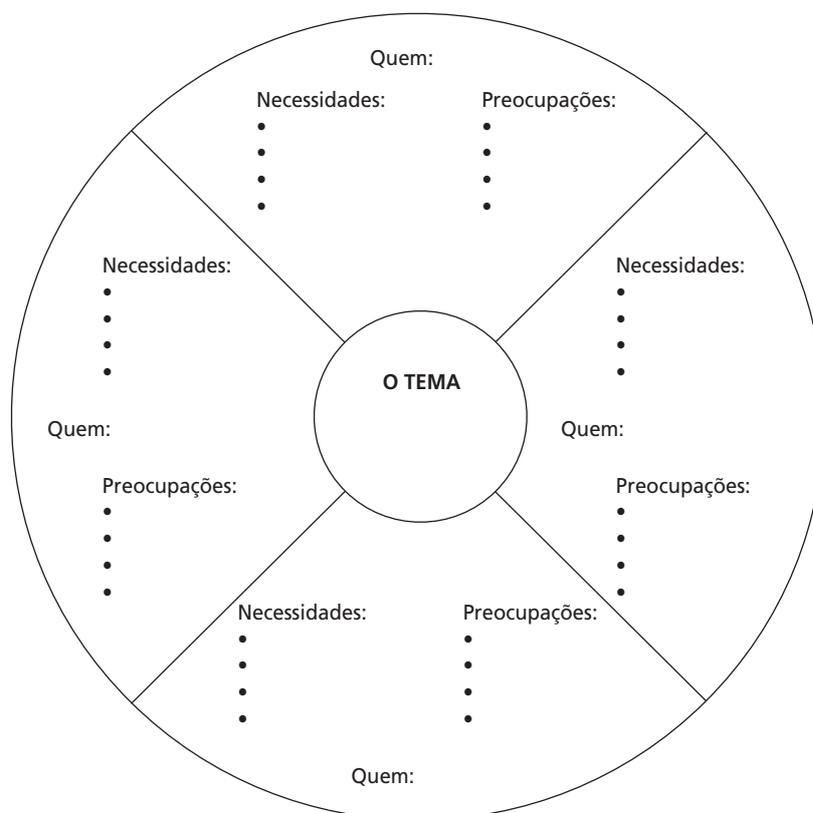
No círculo central, defina sucintamente o tema, a área problemática ou conflito, de uma forma neutra com que todos os participantes concordem, e que obrigue a uma resposta de "sim/não". Por exemplo: "Preenchimento" em vez de "deve o Sal preencher?"

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

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

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

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



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

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

Sugestões para Formação:

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

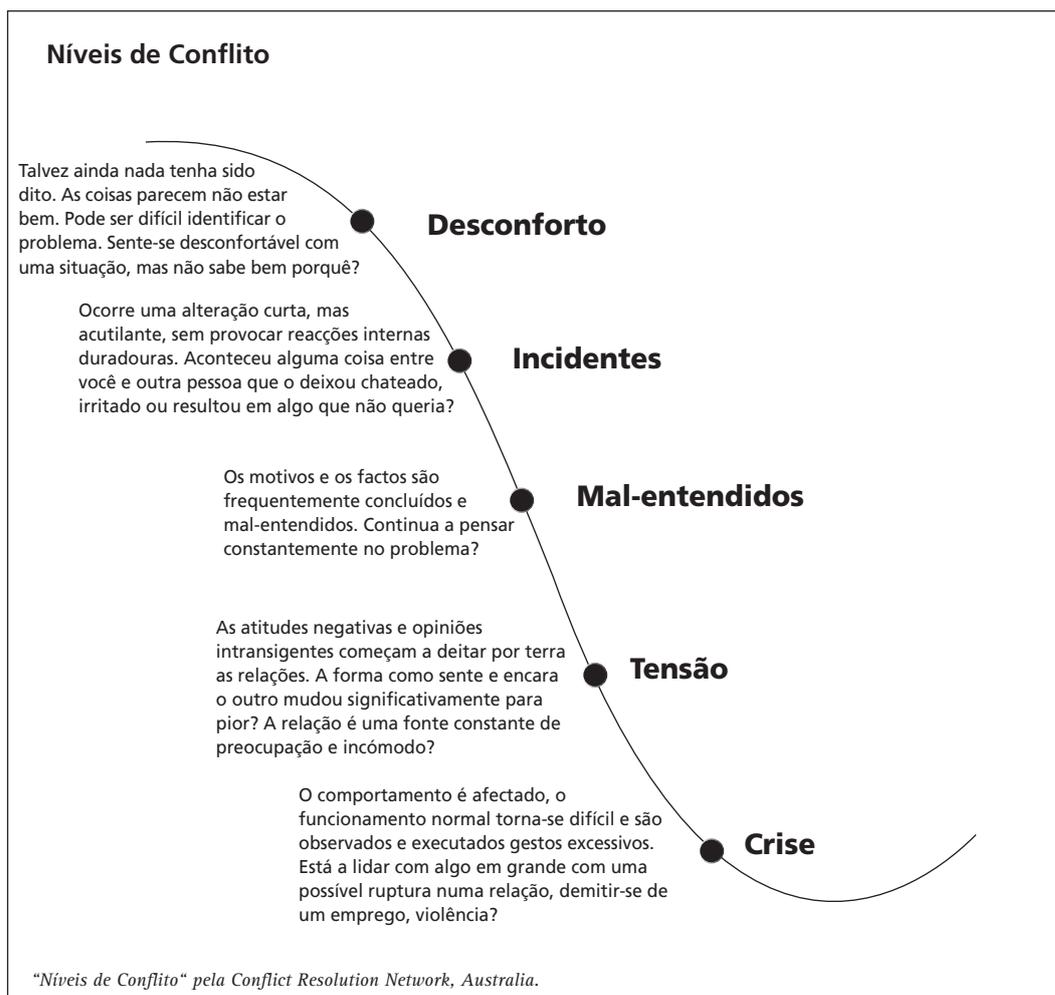
4.2.3 Intensificação de conflitos

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



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

TE-18



4.2.4 Formas de resolução de conflitos

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

Negociação

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



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

Mediação

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

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

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

4.2.5 Usar a ICT na análise de conflitos

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



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

TE-19

Conflitos como resultado do desequilíbrio das relações de formação

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

4.2.6 Desenvolver prática pessoal

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

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

4.3.1 Possíveis papéis

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



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

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

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

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

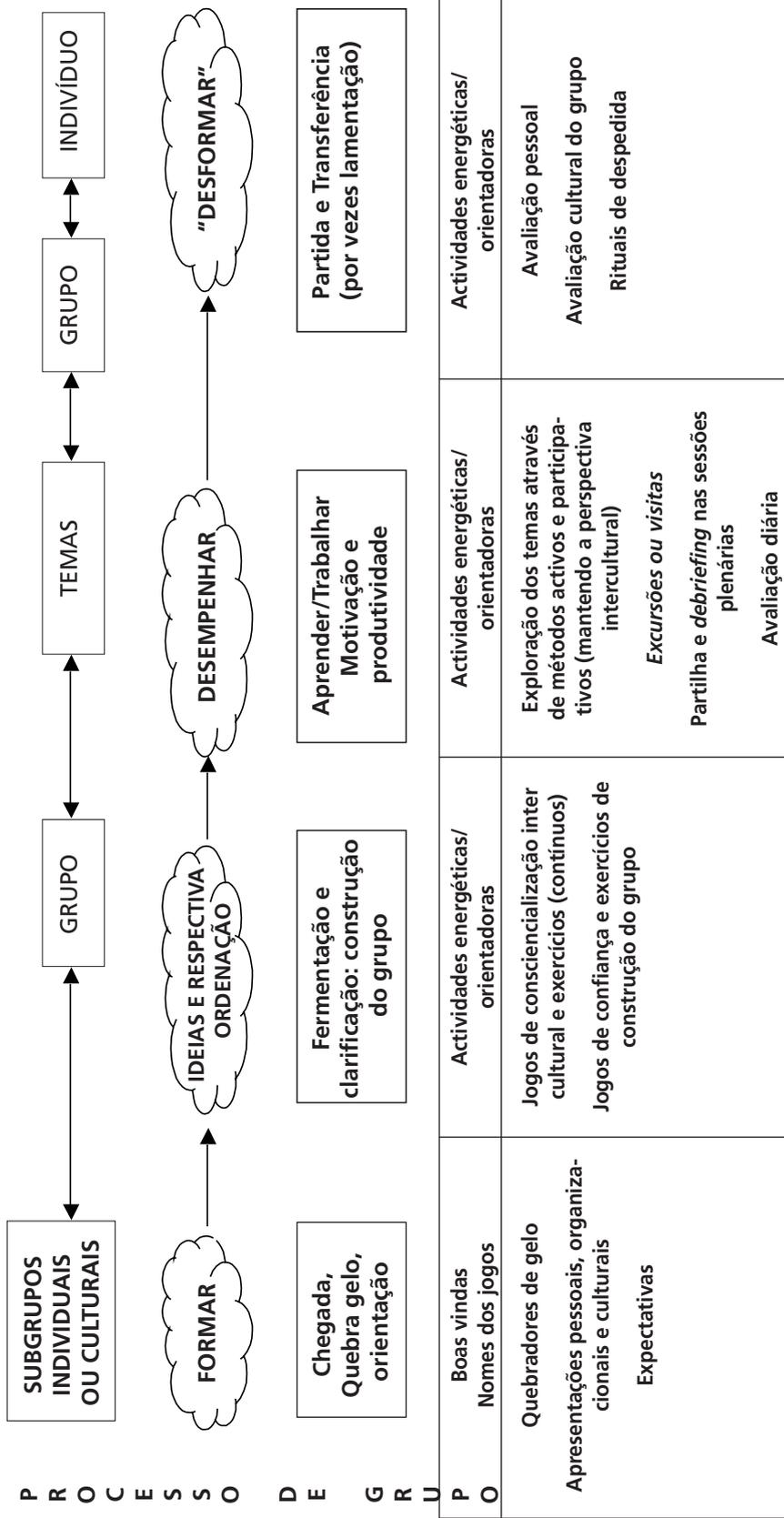
4.3.2 Dinâmica de grupo e planeamento do programa

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



TE-20

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



Actividades nocturnas: trabalho, jogos, festas/discotecas, noites culturais, tempo livre, etc.
(Esquema de Georges Wagner 2000: Material de formação não publicado)



Rituais de despedidas

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

Tu vais conseguir!

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

Ganhaste-o porque...

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

Sugestões para reflexão

Relativamente à figura TE-20

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

4.3.3 Responsabilidades durante um curso de formação

Responsabilidades da equipa de formadores

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

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



Responsabilidades perante os participantes

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

(Adaptado de Auvine et al., 1979)

Participação e responsabilidades dos participantes

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

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

Existem variadíssimas maneiras de incluir os participantes na formação:

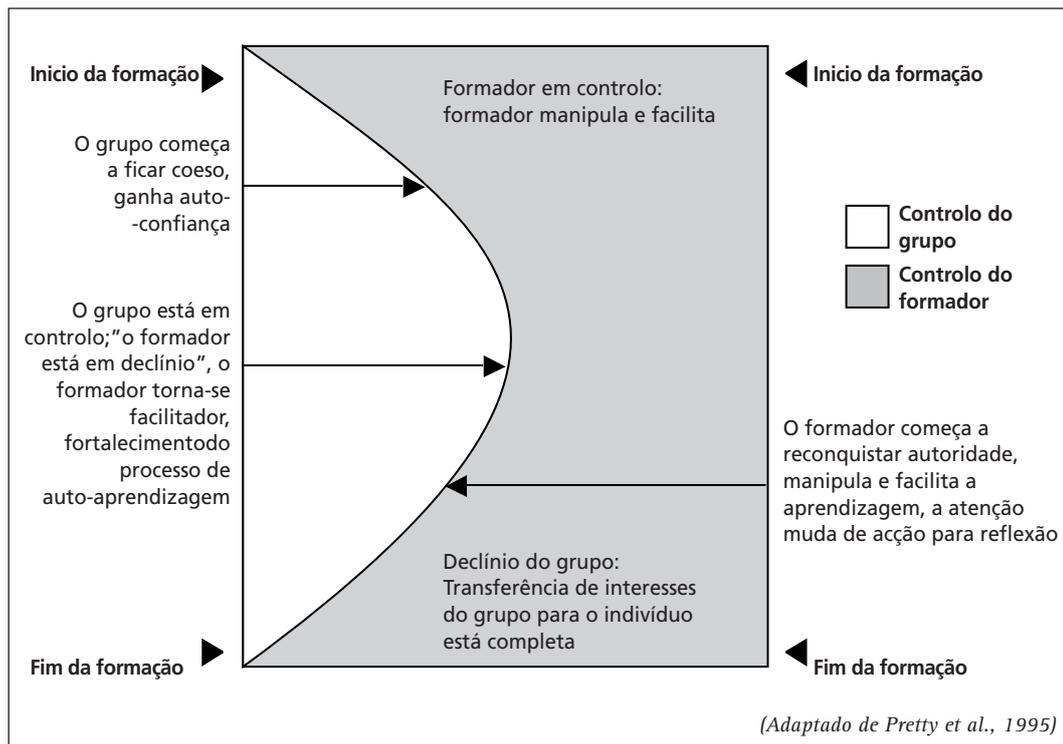
- A participação na orientação do programa pode ser de certa forma colmatada perguntando pelas expectativas e recursos do grupo.
- Os grupos de avaliação diária ou outras possibilidades de *feedback* permitem a manifestação de opiniões e de sentimentos relativamente à formação. A equipa deve clarificar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



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

TE-21

Fases de controlo no processo de formação



4.3.4 Interacção grupo-equipa e tomadas de decisão

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



Decisões, decisões...

Tomada de decisão por maioria

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

Tomada de decisão por consenso (ou colectiva)

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

Tomada de decisão individual

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

Tomada de decisão por subgrupo

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

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

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

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

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

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

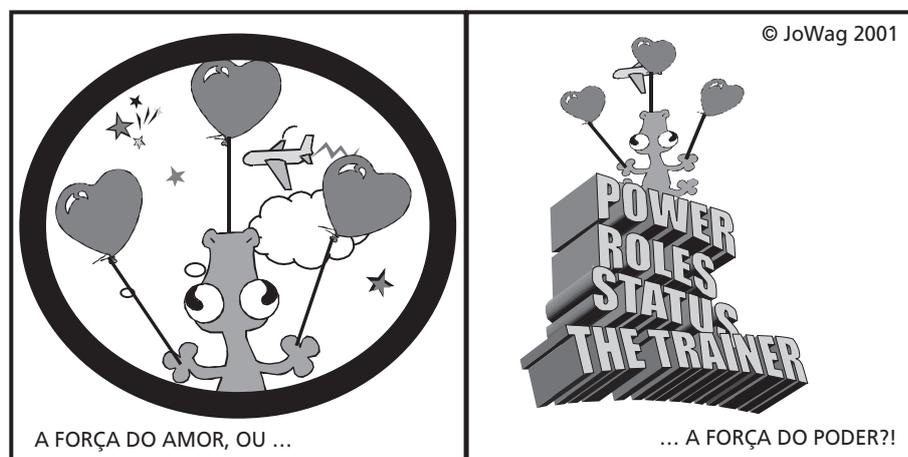
Nesse mesmo dia, durante a reunião da equipa, um dos colegas, pressentindo que "o amor está no ar" pergunta-lhe sobre o seu pressentimento e Jana fica muito contente por partilhar a sua felicidade.

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



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

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



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

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

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

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



4.4 Adaptar e dirigir o programa

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

4.4.1 Expectativas

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

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

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

Grandes expectativas?

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

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

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

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

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



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

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

4.4.2 Feedback

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

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

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

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

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

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

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

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

(Retirado do relatório dos participantes do TC3, 1997)



Pontos para reflexão

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

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

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

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

Exercícios para praticar *feedback*

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

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

4.4.3 Capacidade de Facilitação

Introduzir (novos) tópicos

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

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



Presidir sessões plenárias

As sessões plenárias são importantes e exaustivas:

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

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

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

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

(Lista adaptada de TTC 2000, p. 39)

Como presidir uma sessão animada!!

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

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

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

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

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

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



Encorajar a participação

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

G. Gaber, Cantor e compositor italiano

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

4.4.4 Debriefing ou Reflexão e Avaliação

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

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

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

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

Sugestões para reflexão

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

4.4.5 Gestão do tempo

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

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

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



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

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

Durante a preparação:

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

Durante a formação:

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

Pontos para reflexão:

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