



goldengoalplus

Integrar Actividades Desportivas no Desenvolvimento
das Competências Base

MANUAL



Project number: DE/08/LLP-LdV/TOI/147160

Projecto financiado com o apoio da Comissão Europeia.

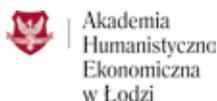
A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.



Esta publicação foi desenvolvida no âmbito do programa europeu Leonardo da Vinci, de transferência de inovação, projecto “Golden Goal Plus - Integrating Sport Activities with Basic Skills & Communication Training”, Project number DE/08/LLP-LdV/TOI/147060

Parceiros do projecto:

- Volkshochschule im Landkreis Cham e.V., Cham, Germany
- BEST Institut für berufsbezogene Weiterbildung und Personaltraining GmbH, Vienna, Austria
- IRFA Sud, Montpellier, France
- Stichting ROC Nijmegen, Nijmegen, Netherlands
- Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Lodz, Poland
- Biuro Inicjatyw Rozwojowych, Bialystok, Poland
- Centro Formacao Antonio Sergio / ATPEOPLE Human Resource Management Ltd, Lisboa, Portugal



© 2009





GOLDEN GOAL PLUS MANUAL

INTEGRAR ACTIVIDADES DESPORTIVAS NO DESENVOLVIMENTO
DAS COMPETÊNCIAS BASE

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os professores que, empenhadamente, colaboraram na experimentação e criação dos exercícios que compõem este volume.

Agradecemos também aos especialistas pelas suas críticas e sugestões, em particular ao Dr. Ricardo Martinez

GOLDEN GOAL PLUS MANUAL

INTEGRAR ACTIVIDADES DESPORTIVAS NO DESENVOLVIMENTO
DAS COMPETÊNCIAS BASE

PREFÁCIO

A actual fase do processo mundial de “Globalização”, predominantemente de cariz económico mas também social e cultural, tem vindo a projectar junto de todas as camadas sociais a noção de facilidade no acesso ao consumo, seja ele material ou imaterial, como é o caso do próprio conhecimento.

Neste aspecto, tem-se desenvolvido a ideia de que tal como qualquer bem material, o conhecimento pode ser adquirido facilmente, mais por virtude da oportunidade, da sorte, do acaso, que por mérito, pela adopção de métodos de trabalho adequados, de esforço suplementar de reflexão.

Amplamente reproduzida, esta ideia tem vindo a condicionar os comportamentos sociais, nomeadamente dos mais jovens, que passaram a considerar o esforço como algo ultrapassado, evitável e até mesmo indesejável.

É neste contexto de aparente facilitismo que a “escola”, no prosseguimento dos seus objectivos educativos, se tem debatido de forma desigual com os mercados de produtos de consumo.

Isto é, a escola, pela sua tradição de gestão centralizada, de transmissão oral de conhecimentos, de saberes elaborados ao longo de gerações, nem sempre adequados às necessidades próximas dos cidadãos, nem sempre perspectivados como úteis a curto prazo, não tem sabido, nem podido, actualizar-se ao ponto de acompanhar as vertiginosas alterações sociais e tecnológicas que hoje influenciam e moldam os comportamentos e as formas de pensar dos jovens, nem de competir com um mercado agressivo e aparentemente vendedor de sonhos, o “Ter” e o “Já”.

A escola, porque não detém nem meios tecnológicos nem técnicos capazes de despertar a atenção dos jovens menos preocupados com o seu futuro, com os jovens menos sensibilizados e preparados para os esforços escolares, acabou por se transformar mais num local de passagem “obrigatória”, de convívio entre jovens, do que num local agradável e organizado de trabalho, onde o sentido de “aprender a aprender” se inscreva numa perspectiva de preparação para o futuro.

A situação ao tornar-se dramática em muitos países, pelas elevadas taxas de insucesso e de abandono escolares com que se confrontam, levou os sistemas educativos a baixarem os seus níveis de exigência, a adoptarem graus de permissividade nunca vistos, desajustados a um mundo laboral cada vez mais competitivo e menos permissivo.

O funcionamento do sistema educativo e das escolas, os programas desajustados e a desadequação do perfil de professores para o novo tipo de populações juvenis com que tem de trabalhar, transformou a escola num local onde por vezes é difícil estar, estudar e trabalhar com gosto, isto quer para alunos como para professores e auxiliares de acção educativa.

Se a utilidade da escola já é difícil de reconhecer por uma parte significativa de alunos pertencentes a estratos sociais médios, a famílias aparentemente integradas, menos o será para os que, por motivos da sua origem, vivência social e padrões culturais diferentes, minoritários, se confrontam com dificuldades acrescidas de adaptação ao modelo de sociedade dominante.

E é neste sentido que tem toda a pertinência o projecto “Golden Goal”, ao proporcionar aos jovens considerados mais desfavorecidos em toda a Europa, o acesso a um processo de aprendizagem que facilita, mas simultaneamente proporciona e incentiva, o desenvolvimento de competências de autonomia e de responsabilização, de exercício da cidadania, sem descurar as que respeitam às áreas da comunicação, da linguagem, da escrita e do cálculo, afinal todas elas inscritas nas bases fundamentais de todo e qualquer sistema educativo e no conceito mais amplo e nobre do termo “Educar”.

Conhecendo bem as experiências falhadas, as dificuldades de convivência, de organização, de motivação de muitos jovens, nomeadamente dos mais desfavorecidos social e culturalmente, mas simultaneamente estando atento aos seus interesses, onde pontificam os desportivos, o projecto “Golden Goal”, pretende potenciar estes últimos, através de um método pedagógico inovador, onde a actividade física e os desportos se assumem como recursos catalisadores das aprendizagens escolares e do processo de socialização, identificando-se “pivô” de todos os processos de aprendizagem e de convivência social na escola e na comunidade.

Ao desenvolver este «Manual sobre competências básicas e comunicação integradas com actividades desportivas», o primeiro objectivo da parceria do projecto foi o de sensibilizar os decisores e os actores das políticas educativas para as medidas a tomar na educação de adultos, integrando as actividades físicas, desportivas, na formação em competências básicas, com o fim de enriquecer o ensino destas matérias, dando sentido à comunicação não só veiculada pela palavra, mas também pela expressão corporal, pelo jogo.

A “Caixa de Ferramentas para a introdução de actividades desportivas na formação de Jovens e adultos em competências básicas” é um produto complementar destinado aos organismos de educação de adultos e a institutos de formação profissional, bem como a formadores, educadores, consultores de orientação e a outros acompanhantes e tutores.

Esta recolha de materiais e de métodos pode ser utilizada em vários contextos e em situações interactivas, apelando sempre à capacidade criativa e de adaptação dos seus utilizadores, desde que respeitado as condições básicas que estão na sua génese e lhe conferem uma unidade significativa.

Estamos certos, de que este Manual em muito poderá ajudar os profissionais da educação a atingirem os seus objectivos, quer ao nível da formação escolar dos “jovens mais problemáticos”, quer da sua formação cívica, contribuindo decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e competente, que reconheça em cada um de nós um elemento “único” e de valor incalculável.

ÍNDICE

PREFÁCIO	8
I^a PARTE	15
DIFÍCIL DE ATINGIR ... - O PÚBLICO-ALVO DO MODELO «GOLDEN GOAL»	16
Não vêem os benefícios da formação... ..	16
Incentivar a participação através da introdução de actividades desportivas... ..	17
O interesse pelo desporto é um pré-requisito para o sucesso do projecto... ..	18
PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE BASE	26
Ajuda aos alunos a tirarem mais partido das suas capacidades intelectuais	26
Individualização do ensino e da aprendizagem	26
Respeito, confiança e parceria	27
Integração de um ensino sensível às questões do género	27
Gestão da diversidade	29
ORIENTAÇÃO	30
Trabalho com o grupo-alvo	30
A aprendizagem é um meio e não um fim... ..	35
Os formandos têm necessidade de controlar o seu processo de aprendizagem	38
Aprendizagem à medida de cada aluno	39
Metodologia do portefólio	39
Metacognição	40
COMPETÊNCIAS SOCIAIS, AUTO-ESTIMA E DESPORTO	43
Reforçar a auto-estima	43

Melhorar a auto-estima	51
Em que consistem as competências sociais?	53
COMPETÊNCIAS DO FORMADOR	55
Competências interpessoais	55
Competências pedagógicas	55
Sentido de organização	56
Espírito de cooperação com os colegas	56
As competências na reflexão e no desenvolvimento pessoal	56
Reconhecimento de problemas de leitura e de escrita	56
Competências relativas à utilização das TIC e dos novos media	59
AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS ATRAVÉS DE ACTIVIDADES E DESPORTOS DE RISCO	61
Caracterização da população-alvo da intervenção	61
Necessidade de abordagem transversal de carácter biopsicossocial e reconhecimento de inexistência de mecanismos pessoais de controlo	62
Características inter e intrapessoais dos jovens com problemas emocionais e do comportamento	65
Razões para uma intervenção onde a actividade física tem primazia	66
Potenciais razões para o sucesso da intervenção	67
2ª PARTE	69
INTRODUÇÃO	70
MÓDULO I – LEITURA, ESCRITA	72
Expressão e compreensão oral	72
Leitura	75

Escrita	77
Do desporto para a aprendizagem	79
MÓDULO 2 – CÁLCULO	82
Interpretar informações	82
Efectuar cálculos	83
Apresentar resultados	84
Principais fontes de informação de números e acontecimentos em disciplinas desportivas	86
MÓDULO 3 – COMPETÊNCIAS SOCIAIS	88
Objectivos pedagógicos	88
Contexto	89
Avaliação	90
Exemplos de obrigações num contexto desportivo	91
MÓDULO 4 – TIC	94
Objectivos pedagógicos	94
Encontrar e desenvolver informações	94
Procurar e seleccionar informações	95
Apresentar informações	96
Avaliar o trabalho dos alunos	97
MÓDULO 5 – LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	99
Falar e ouvir	99
Escrever	101
Ler	101
Traçar um plano das competências linguísticas e dos interesses desportivos	102







I^a PARTE

DIFÍCIL DE ATINGIR... – O PÚBLICO-ALVO DO MODELO «GOLDEN GOAL»

São jovens pouco qualificados sem conhecimentos de base, que abandonaram o sistema educativo sem dominarem correctamente a expressão e a compreensão oral, a leitura e a escrita, e que não têm as competências sociais e de comunicação necessárias, formam um grupo dito «difícil de atingir» que passa muitas vezes ao lado das iniciativas da formação de adultos e da formação contínua. a acumulação de problemas que provêm de um nível insuficiente de competências básicas (originando a exclusão, a falta de participação cívica, a subqualificação e o desemprego) está associada a um elevado nível de desemprego, de pobreza, de falta de estrutura, de crime, etc. Para além disso, a incapacidade de comunicar e a sua falta de competências sociais poderão estar relacionadas com a diversidade das suas origens culturais e sociais. o grupo-alvo é composto por jovens com insucesso escolar, ou pertencentes a minorias étnicas imigrantes de várias nacionalidades, desempregados de longa duração e pessoas marginalizados que não dominam competências básicas.

Os membros do grupo-alvo têm, muitas vezes, para lá das lacunas em competências de base, uma experiência muito negativa da vida familiar e escolar. Esta experiência negativa está frequentemente na origem de uma falta – total ou parcial – de confiança nas suas próprias capacidades. a auto-imagem negativa é muitas vezes acompanhada por sentimentos de inferioridade e de resignação (que se traduz por expressões como: «não sei»; «não tenho inteligência para isso»; «nunca seria capaz de aprender»). o medo constante do fracasso e da discriminação constituem um sentimento predominante.

Pessoas pouco qualificadas, sem preparação, são muitas vezes confrontadas com obstáculos que lhes impedem o acesso à educação permanente, com barreiras que estão relacionadas não só com a motivação para aprender mas também com a falta de formação adequada aos seus interesses e competências. Assim sendo, estas pessoas vão muito provavelmente continuar inactivas.

Não vêm os benefícios da formação...

Na maior parte dos países europeus, o problema das competências básicas é objecto de atenção particular.

No cerne das preocupações, está o «alfabetismo funcional», definido como «a capacidade de ler, de escrever, de falar e de efectuar operações de cálculo tendo em vista o desenvolvimento pessoal e o da comunidade na qual o indivíduo está inserido».

O relatório final da OCDE de Junho de 2000 revelou que, na Europa e fora dela, pelo menos um em quatro adultos não atingiu o nível mínimo de literacia necessária para enfrentar a vida quotidiana e profissional numa sociedade moderna e complexa.

As deficiências em competências básicas não se limitam só aos idosos, mas são também extensivas aos jovens adultos com poucas ou nenhuma qualificações, que são menos propensos a participar em acções de formação «clássicas»¹.

A Rede Europeia de Competências Básicas (financiada pela Comissão Europeia) visa o desenvolvimento na UE de acções no domínio de competências básicas a fim de combater a exclusão. Na sequência de estudos comparativos nos Estados-Membros participantes, o RECEB apresentou uma série de recomendações à Comissão Europeia em 2000.

Incentivar a participação através da introdução de actividades desportivas...

Tendo como alvo os jovens adultos com baixas qualificações, o projecto-piloto «Golden Goal» desenvolve um modelo inovador para promover a educação permanente e o desenvolvimento de competências básicas. «Golden Goal» associa o interesse pelo desporto dos jovens desfavorecidos à utilização do desporto como método pedagógico de base.

Nas áreas de orientação e da formação profissional, a integração de actividades desportivas numa formação de competências básicas permite intervir em três níveis:

- O interesse dos alunos pode ser desenvolvido com a integração de **actividades desportivas** na aprendizagem, visto que o grupo-alvo tem atracção por estas actividades. a actividade desportiva e física pode despertar a motivação para aprender porque, muitas vezes, esta área não está associada a experiências negativas. Para além disso, é também um espaço multifacetado que permite a formação em competências sociais básicas, tais como a consolidação de equipas, a gestão de conflitos, o desenvolvimento de estratégias, o respeito pelas normas, etc. As actividades desportivas são também uma oportunidade para criar momentos de descontração e de lazer.
- Os **conteúdos desportivos** vão ao encontro dos interesses do grupo-alvo. Desta forma, a integração de conteúdos adequados a uma formação em competências básicas motiva os jovens a desenvolverem as suas capacidades de ler, escrever, falar e a usar o cálculo num nível que lhes permite compreender e funcionar nestes campos de interesse.
- O **ambiente desportivo** é um ambiente de aprendizagem que não está associado nem a uma experiência educativas negativas, nem ao receio de novos fracassos e de discriminação. é um ambiente que não «cheira» a escola. o ambiente desportivo é considerado de maneira positiva, porque está associado a sentimentos de respeito, de confiança e solidariedade. Tem todas as probabilidades de suscitar interesse e acção.

¹ Wlodkowski, R. (1999). *Enhancing Adult Motivation to Learn: a Comprehensive Guide for Teaching All Adults*.

O interesse pelo desporto é um pré-requisito para o sucesso do Projecto...

A introdução das actividades desportivas no âmbito pedagógico permite:

- que os formadores atinjam um novo grupo-alvo que até agora tem estado pouco motivado para participar no ensino tradicional e
- que os adultos jovens desfavorecidos, «alérgicos à educação», marquem o seu «golo de ouro» (Golden Goal), melhorando as suas competências básicas (leitura, escrita, cálculo...) e consigam progredir na sua integração social e cultural.

Actividades desportivas e motivação para aprender

Os resultados da parceria realizada em 2006 mostram claramente que o interesse pelo desporto e pela preparação física tem levado muitos alunos a aprender. a experiência mostra igualmente que aqueles que praticam mais desporto estão também mais motivados para aprender.

Enquanto os métodos de ensino não estão adaptados para despertar o interesse da aprendizagem cognitiva, a prática desportiva cria condições de abertura a estas oportunidades. Assim, o desporto produz efeitos pedagógicos que podem ser transferidos para situações da vida quotidiana e de aprendizagem.

No campo das acções físicas, por exemplo, os efeitos estão na origem de mais motivação para a aprendizagem. Ao permitirem que os alunos passem de «passivos» a «activos», as actividades de aprendizagem são muito mais atraentes, especialmente para alunos com menos aptidões. a correlação entre as actividades desportivas e a motivação para aprender observa-se sobretudo em casos de integração social muito limitada.

Estas constatações da parceria Golden Goal confirmam as investigações de Wlodkowski². Através do compromisso e do desafio, este autor defende que pode existir uma forma de aprendizagem mais construtiva, que descreve como experiências profundamente gratificantes e construtivas que podem dar origem à motivação intrínseca. Wlodkowski identificou quatro condições motivacionais que reforçam a motivação dos adultos para aprender: a inclusão, a atitude, o sentido e a competência. Para este investigador, os adultos são mais propensos a aprender quando se sentem incluídos, ou seja, quando se sentem seguros, quando os ouvem, e quando sentem que alguém se interessa realmente por eles e pela sua experiência de aprendizagem. o âmbito das actividades desportivas e da acção física parece estabelecer este ambiente de «inclusão». Este documento irá considerar em seguida os aspectos sociais e o desenvolvimento da auto-estima do indivíduo para os analisar e para os aprofundar.

O conceito de «supermotivação» de Spitzer³ cpõe sobretudo a tónica na actividade e não no indivíduo. Ao fazer a comparação entre a aprendizagem e o desporto, este autor reconhece que há muitas actividades que são intrinsecamente aborrecidas, se não forem introduzidas dinâmicas de jogo ou de competição, quando não forem claros objectivos tangíveis. o golfe, por exemplo, é bastante repetitivo

² Wlodkowski, R.. (1999) *Enhancing Adult Motivation to Learn: a Comprehensive Guide for Teaching All Adults*

³ Spitzer, D. R. (1996). Motivation: The Neglected Factor in Instructional Design, *Educational Technology*, May-June.

e enfadonho fora do contexto do jogo. Os contextos motivadores incluem a acção, o aspecto lúdico, as escolhas a fazer, a interacção social, o nível de erros, o cálculo de medidas, a retroacção, os desafios e o reconhecimento.

Aplicados a uma situação de aprendizagem, estes factores (motivators) são estimulantes para os alunos. Spitzer sustenta que a acção pressupõe que os alunos se levantem dos seus lugares e participem activamente no processo de aprendizagem, tanto intelectual como fisicamente. o lado lúdico contribui para dinamizar os aprendentes, dando-lhes oportunidades de aplicação de diferentes formatos de auto-implicação. a parceria criou e testou uma grande variedade de conceitos motivadores. a Tool Box for Introducing Sport Activities into Adult Basic Skills Education (Caixa de ferramentas para a introdução de actividades desportivas na formação de adultos em competências básicas), produto complementar deste currículo, oferece bons exemplos que indicam como ajudar os alunos a passar de um papel passivo para um papel activo.

O desporto como conteúdo integrado

Os programas que se fundamentam nos conteúdos são interessantes porque o centro de interesse é a matéria e não o processo de aprendizagem. a motivação do aluno aumenta, e ele torna-se mais seguro e confiante nas suas capacidades.

O conceito da integração do conteúdo é relativamente bem conhecido no domínio da aquisição das línguas. Trata-se de aprender uma matéria através de uma língua estrangeira (segunda língua), aprendendo essa língua ao estudar o conteúdo dessa matéria. é uma forma de educação bilingue e plurilingue; o designer David Marsch, da Universidade de Jyväskylä, na Finlândia, elaborou o termo CLIL (Content and Language Integrated Learning) para designar este tipo de aprendizagem.

O conceito de conteúdo integrado não é novo. Sob diversas formas, podemos dizer que existe desde a antiguidade romana e talvez até antes. Ao longo dos tempos, foi designado de diferentes maneiras, tais como “ensino por imersão”, “aprendizagem das línguas através do conteúdo”, “educação bilingue integral”, “educação reforçada em línguas”, “educação bilingue”. o termo CLIL é hoje muito comum na maior parte dos países europeus. é um termo mais adequado porque não põe a tónica nem na língua nem no conteúdo; a língua-alvo e a ou as disciplina(s) fazem parte integrante de um conjunto.

No que respeita às condições necessárias para motivar o nosso grupo-alvo, a participação numa formação linguística, como a Content and Language Integrated Learning, parece ser uma abordagem que se aplica bem às necessidades didácticas.

Este conceito é novo no âmbito do quadro educativo clássico, porque esse ambiente tradicional não privilegiou até agora a aprendizagem das línguas e da comunicação. Devido às evoluções mundiais e aos desafios a que os jovens devem fazer face, as necessidades educativas também mudaram.

Segundo Munoz e Nussbaum⁴, o uso de uma pedagogia que integra o conteúdo também é uma maneira de proporcionar aos aprendentes um maior contacto com a língua-alvo, sobretudo em contextos idiomáticos estrangeiros, como forma de compensar o contacto limitado com a língua-alvo dos alunos submetidos aos métodos de ensino tradicionais.

Ao procurar-se a adequação entre os interesses desportivos do grupo-alvo e a utilização das actividades desportivas, a parceria Golden Goal testou a integração de um conteúdo desportivo. No que respeita às necessidades específicas dos jovens derivadas do insucesso escolar ou do desemprego de longa duração, o conceito fundamentado num conteúdo desportivo revelou-se particularmente benéfico, ao fornecer aos alunos a perspectiva de uma “nova oportunidade” de sucesso nas disciplinas e ao reforçar o processo de aprendizagem. e é sobretudo benéfico para aqueles que não tinham tido sucesso nessas disciplinas durante a experiência escolar anterior.

Durante os testes piloto do Golden Goal, os alunos leram, escreveram e investigaram. Comunicaram as suas experiências e ideias, exploraram os seus campos de interesse e interagiram com pessoas muito diversas. a identificação de centros de interesse educativos, a tomada de decisão e a determinação de objectivos de aprendizagem constituem etapas importantes do seu desenvolvimento. No entanto, conhecer-se a si mesmo e adquirir conhecimentos é muitas vezes um processo difícil.

De seguida, oferecemos dois exemplos de abordagens locais que implicam os estudantes numa sequência de elementos teóricos e práticos.

Exemplo 1: o cálculo – Efectuar cálculos

<i>„O relvado da próxima época”</i>	
O clube de futebol local decidiu mandar colocar um relvado artificial e tem necessidade de saber quanto é que lhe vai custar este projecto...	
Unidade 1 No exterior	<p>Trabalho de grupo ou de pares:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Meçam a superfície do campo de futebol da equipa local. o cálculo tem de ser em m². 2. Antes de medir, façam uma estimativa das distâncias percorrendo o terreno a pé. <p>Façam um plano em escala reduzida da superfície do relvado; não se esqueçam de indicar os postes das balizas bem como as características principais da área situada ao redor do campo como, a localização dos balneários. Notem bem que só a área do relvado deve ser desenhada à escala.</p>

⁴ Muñoz, C. e Nussbaum, L. (1997). *Les enjeux linguistiques dans l'éducation en Espagne*.

<p>Unidade 2 Na Sala de aula</p>	<p>Trabalho individual:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A melhor proposta para o relvado é de 25€ por m², com uma tarifa suplementar de 7, 50 € por m² para a colocação. Calculem o custo total que o clube terá de pagar pelo novo relvado. Indique todos os cálculos demonstrando que verificou a sua resposta final. 2. A fim de cobrir os custos deste investimento, o clube decidiu aumentar as tarifas de entrada nos jogos da próxima época. Com uma assistência média de 6.000 pessoas, e uma previsão de 25 jogos em casa, o clube decidiu aumentar o preço de cada entrada para mais 1,50 €. Considerando a média de pessoas que assistem aos jogos, qual a verba suplementar que a equipa poderá obter durante uma época? Antes de começar, não se esqueça de identificar todos os cálculos que terão de fazer! 3. A verba suplementar recolhida pelo clube chegará para cobrir as despesas relativas à compra e à instalação de um relvado artificial? Calcule a diferença e justifiquem a resposta. Antes de começar, não se esqueça de identificar todos os cálculos que terá de fazer! 4. O clube terá perda ou lucro? O que é que poderá suceder com estes números se a equipa tiver uma má época e o número de entradas tiver uma baixa?
<p>Unidade 3 Na Sala de aula</p>	<p>Trabalho individual ou em grupo: apresentação e comparação. Auto-avaliação. Avaliação.</p>

Exemplo 2: Língua estrangeira

<p style="text-align: center;"><i>„Vamos pescar...”</i></p> <p>Atenção pescadores! o Departamento de Pesca e de Caça tem necessidade de instrutores de pesca. No projecto “Vamos pescar...”, terão a oportunidade de ensinar os rudimentos da pesca a jovens e a adultos...</p>	
<p>Unidade 1</p>	<p>Brainstorming: Tentar averiguar o que é que os estudantes já sabem sobre pesca: Cada aprendente deverá escrever uma a cinco frases sobre o que conhece da pesca e sobre as suas experiências na matéria. Alternativa (visão cartográfica). Realização de um mapa de conceitos: com a ajuda do formador, os aprendentes descobrem em conjunto o que sabem sobre pesca.</p>

Unidade 2	<p>A) Trabalho individual: os estudantes trabalham a partir de um texto (redigido pelo formador na língua-alvo, utilizando os contributos de todos sobre «o que sei sobre pesca»).</p> <p>A partir do texto, fazem uma lista de palavras e de expressões úteis, explicando o que significam essas palavras e expressões. Em seguida, procuram encontrar os verbos que correspondem aos seguintes substantivos: Peixe / Conhecimento / Significado / Programa / Plano / Criatura / Nome / Pergunta / Nascimento.</p> <p>Utilizando esses verbos, escrevem uma frase para cada significado encontrado associado às seguintes palavras: tomar, apanhar, cozinhar, comer.</p> <p>B) Trabalho com a matriz, a partir das perguntas.</p>
Unidade 3	<p>Trabalho em grupo ou de pares: redacção de textos a partir da matriz.</p> <p>Deverão ser textos sobre factos da vida / canções / poesias / versos / mitos / notícias / contos de fadas.</p> <p>Actividades de escuta.</p>
Unidade 4	<p>Trabalho em grupo ou de pares: cada grupo deverá apresentar o seu texto.</p> <p>Visita de estudo às margens de um lago, de um rio ou de uma praia a fim de praticarem a pesca.</p> <p>Alternativa: ida a um mercado de peixe e, fazer em conjunto a experiência de cozinhar peixe.</p>
Unidade 5	<p>Trabalho de pares: os estudantes deverão comparar dois documentos ou textos que tratam do tema „Vamos pescar”.</p> <p>1) Apanhar camarões com uma rede pequena. 2) A pesca da sardinha e do arenque.</p> <p>Analistem os documentos para identificarem o vocabulário específico do tema.</p>
Unidade 6	<p>Trabalho de pares: cada grupo deverá apresentar uma lista com o vocabulário específico do tema.</p> <p>Discussão e criação de histórias, poesias e canções a partir destas novas palavras e expressões.</p> <p>Realização de uma colagem com diferentes tipos produtos do mar e com outros artigos relacionados com a pesca: peixe-espada, botas de couro, sardinha, arenque, tubarão, cavala, boné, truta, badejo, lúcio, enguia, salmão, atum, luvas de couro, lavagante, perca. . .</p>
Unidade 7	<p>Trabalho individual: escrever um pequeno texto sobre o tema, juntando excertos de dois manuais ou documentos, assim como redacções de alunos (escolher / juntar).</p>
Unidade 8	<p>Trabalho individual ou em grupo: apresentação e comparação dos textos.</p> <p>Auto-avaliação.</p> <p>Avaliação.</p>

Ambiente desportivo

Dado que os nossos alunos tiveram muitas vezes experiências escolares negativas, o modelo Golden Goal oferece um ambiente de aprendizagem que não está associado a essas experiências, ao receio de novos fracassos e da discriminação. Para além dos elementos convencionais da sala de aula, os contextos desportivos são utilizados para se atingirem todos os objectivos e princípios pedagógico-didácticos que estão na base do projecto Golden Goal. o ambiente desportivo está em todos os tipos de áreas relacionadas com o desporto e é isso que faz com que o ambiente de aprendizagem se assemelhe à própria vida e tenha assim efeitos positivos nos alunos. o interesse pelo desporto é, de acordo com o perfil do grupo-alvo e com os objectivos, um pré-requisito para o sucesso do projecto. a introdução das actividades educativas no conceito educativo não se limita apenas ao futebol (ainda que a promoção do projecto por parte da União Europeia seja deliberadamente ligada ao Campeonato Europeu de Futebol), mas inclui outros desportos associados aos interesses, ao sexo, à idade, ao contexto local e aos recursos dos formadores.

Trata-se de centros desportivos que estão localizados dentro ou fora do espaço escolar, como:

- Ginásios, clubes desportivos, centros de preparação física, escolas de dança;
- Estádios de futebol, andebol ou basquetebol ou outras instalações ao ar livre para desportos similares;
- Pistas de ciclismo, pistas de patinagem, etc.

A experiência tem-nos demonstrado que, no âmbito dos módulos externos, se deve oferecer uma ampla gama de desportos diferentes. o futebol, por exemplo, é um desporto que requer uma boa constituição física e por isso os aprendentes com menos aptidões neste campo têm tendência a não se envolver na sua prática. Os desportos que exigem apenas saber atirar e captar uma bola, como o badmington, o squash, o ténis, bowling e o pingue-pongue, revelaram-se mais adequados à promoção do trabalho em equipa e ao espírito de cooperação. Outro método que tem sido bem sucedido é a iniciação dos alunos em novos desportos como os quais muitas vezes acabam por se familiarizar.

As caminhadas dão a possibilidade de se conversar sobre a vida pessoal, enquanto os percursos de bicicleta podem conduzir a experiências partilhadas sobre os limites do rendimento de cada um, etc. Em geral, a actividade ao ar livre serve para criar situações que favorecem experiências multifacetadas.

Os formadores devem explicar aos alunos, de forma clara e com frequência, a razão da utilização de diferentes instalações desportivas e devem também envolvê-los nas actividades, para que adiram a todos os objectivos, princípios e questões de ordem pedagógico-didáctica.

A durabilidade e a qualidade dos materiais utilizados nos contextos educativos são uma prova de respeito pelos alunos.

Durante o tempo em que aprendem e trabalham num ambiente desportivo, os formandos melhoram

continuamente o seu comportamento social graças ao apoio e à orientação dos formadores. é essencial que estes estabeleçam uma ligação clara e forte entre o trabalho pedagógico dos dois ambientes, isto é, entre a sala de aula e a instalação desportiva. a vivência dos alunos num desses ambientes – em termos de experiências, de padrões comportamentais ou de dinâmicas de grupo (sucesso ou fracasso na sala de aula, por exemplo) – será provavelmente reproduzida ou parcialmente corrigida no ambiente desportivo ou vice-versa.

- **A evolução por meio de uma prática social**

Um ambiente desportivo é um pretexto ideal para trabalhar as competências sociais, tais como a formação de equipas, a gestão de conflitos, o desenvolvimento de estratégias de estudo, a obediência às normas, etc. Através da prática de um desporto, os alunos aprendem a exercer o seu papel como membros de uma equipa, a respeitar os companheiros e aprendem a colaborar com eles, a desempenhar papéis diferentes (tanto liderando, como seguindo os outros), e a desenvolver estratégias sobre o modo de funcionar em equipa e sobre o modo de competir. Conhecem o sabor da vitória e o da derrota, descobrem diversas potencialidades tanto ao nível pessoal como ao nível do grupo, e enquanto actores de uma equipa, desenvolvem uma nova auto-estima, ao adquirirem várias competências em gestão de conflitos e em comunicação de diversas situações.

- **Um sucesso contínuo da aprendizagem assente na prática**

As características do grupo-alvo – adultos jovens, pouco qualificados, e com carências em competências sociais – explicam as razões de se dar grande importância à aprendizagem prática e à integração de experiências práticas que são imediatamente aplicáveis às suas actividades quotidianas. Em relação à abordagem pedagógica, os aspectos didácticos e metodológicos estão intimamente ligados. o CONTEÚDO e o MÉTODO são indissociáveis.

Os alunos são implicados (solicitados) no plano cognitivo (conhecimentos), afectivo (sensações, valores intrínsecos e éticos) e em relação ao seu estilo de vida. a memorização das experiências desportivas e a reflexão sobre acções alternativas são aspectos importantes dos princípios pedagógicos fundadores do conceito Golden Goal. Este conceito dá novos impulsos aos desenvolvimentos e à transferência activa das experiências de autoformação para outras situações. Permite e apoia o desenvolvimento de competências pessoal e socialmente relevantes, reforça a autoconfiança e facilita portanto a capacidade de agir de forma autónoma e segura nos contextos sociais e profissionais.

A organização da turma

- **Individual**

Os módulos de ensino podem ser trabalhados individualmente; o conteúdo será o mesmo, mas o método será variado. a vantagem desta forma de organização reside no facto de ser o aluno quem determina o ritmo de trabalho.

- **Em pequenos grupos**

O tamanho do grupo pode variar entre dois e quatro elementos, porque essa disposição permite maior interação entre o formador e os formandos. Também neste caso, é possível adaptar o plano de trabalho às características do grupo, mas sua duração pode variar, ainda que o currículo seja totalmente leccionado. a interação e a relação estabelecida entre os aprendentes podem permitir que os alunos mais fracos alcancem melhores níveis de competência do que se trabalhassem em grandes grupos, e o ritmo de trabalho pode variar de acordo com os temas tratados.

- **Turma**

A turma pode ter seis ou mais elementos, mas o uso de suportes pedagógicos, de retroprojectores e de conjuntos didáticos permitirá que, mediante o uso de exercícios, o ambiente de aprendizagem se torne uma experiência da aprendizagem mais agradável.

- **Métodos específicos**

O diálogo e as simulações favorecem e promovem a competência comunicativa. Ao pedir-se-lhes que se ponham no lugar do outro ou numa determinada situação, os alunos são obrigados a desenvolver raciocínios alternativos e outras formas de actuar.

Intervenções em mesa-redonda Podem servir para se mudar de ideias, já que fomentam afirmações espontâneas, incentivam diversos pontos de vistas e incentivam também a franqueza na expressão de opiniões. Desenvolvem a prática de competências verbais e a capacidade de expressão oral.

“Estratégia da equipa” a fase preparatória desempenha um papel central nos módulos ao ar livre. Os formandos discutem papéis e tarefas futuras que irão assumir, e que variam voluntariamente, de actuação em actuação. a fase de preparação promove a criatividade, a interação, a resolução conjunta de problemas, a argumentação e a abordagem estratégica.

“A actuação da equipa” Durante a fase de execução, as equipas experimentam e executam diferentes tipos de cooperação. Tomam consciência das suas fraquezas e dos seus pontos fortes; os membros da equipa têm de realizar tarefas que lhes agradam e outras que lhes desagradam. a fase de execução serve para especificar a orientação do grupo e para pôr os seus membros em acção.

“Análise da equipa” Esta fase mostra como são importantes as actividades conjuntas de planificação e de execução. a análise, que incide no processo, visa melhorar de forma sustentável as competências e o comportamento tanto no local de trabalho como na vida privada. Por um lado, a aprendizagem e o desenvolvimento de uma atitude de auto-respeito e, por outro, a interação com os outros, são um processo contínuo e um elemento essencial de qualquer programa Golden Goal.

“A auto-reflexão” o balanço do “funcionamento da equipa” é também feito individualmente baseado em questionários individuais. Assim, incentiva-se a auto-reflexão que posteriormente é desenvolvida mediante reuniões individuais entre formadores e formandos. é possível conseguir melhorar o comportamento, por meio da análise de gravações em vídeo, de entrevistas pessoais e de uma retroacção pessoal e recíproca sempre renovada.

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE BASE

Apesar dos discursos de mudança, os alunos são muitas vezes objectos passivos e não actores dos programas das reformas educativas. Se pedirmos a um aluno para resolver problemas sozinho, é necessário que ele saiba fazer as perguntas e não apenas encontrar as respostas. Alguns estabelecimentos escolares e institutos de formação têm liderado este movimento com a mudança de atitudes e de práticas tanto ao nível de pormenores como de posturas de fundo.

Ajuda aos alunos a tirarem mais partido das suas capacidades intelectuais

Ajudar os alunos na boa exploração das suas capacidades intelectuais deve ser uma preocupação central dos organismos de formação. Isto significa ajudá-los a estabelecer relações entre diferentes disciplinas, a compreender, em vez de memorizar, a ir para além das expectativas e a desenvolver competências essenciais (raciocínio crítico e lógico, comunicação clara e precisa).

Os objectivos do provedor de formação devem ser simples: ajudar cada aluno a dominar um número limitado de competências básicas e de conhecimentos. Todo o programa deve estimular os alunos, mas não deve ultrapassar as suas capacidades. Deve basear-se nas competências intelectuais e inventivas de que eles têm necessidade, e não num curso das disciplinas escolares tradicionais. Para atingirem estes objectivos, os formadores devem trabalhar juntos como uma equipa. As decisões curriculares devem ser guiadas pela preocupação com o sucesso do aluno e não pelos conteúdos. Qualquer decisão pensada em benefício dos aprendentes deve necessariamente implicar a sua participação.

Individualização do ensino e da aprendizagem

O provedor da aprendizagem deve compreender que cada aluno é único e que o estilo de aprendizagem de cada um é diferente. Assim, o professor deve adaptar o seu ensino para atender às necessidades de cada um dos seus alunos, para que todos sejam capazes de atingir os objectivos e de estar à altura das expectativas da escola.

O formador deve fazer o seu melhor para individualizar o ensino e aprendizagem. Os grupos deverão ser pequenos para lhe permitirem dar uma atenção pessoal a cada aluno. Para uma melhor utilização do tempo e dos materiais, pais, alunos, professores e administração deveriam colaborar na tomada de decisões que são importantes na organização escolar.

A escola deveria incentivar os aprendentes a trabalhar e ajudar os formadores nas suas tarefas, que neste caso são o oposto do sistema do curso magistral, em que o professor debita a lição, enquanto os alunos ouvem (ou não ouvem).

Nesta nova proposta, os alunos aprendem a tomar iniciativa e sentem-se motivados para se implicarem mais na aprendizagem.

Respeito, confiança e parceria

O local da aprendizagem deve ser um espaço confortável e atraente para todos os alunos. Deve haver um clima de respeito, de confiança e de colaboração entre alunos, pais e formadores. Num ambiente de aprendizagem com estas características, os aprendentes têm a oportunidade de se exprimir, e a sua determinação será reforçada quando descobrirem que podem mudar as situações.

O formador deve, primeiro que tudo, ser um generalista (um professor e um mestre da vida) e só em segundo lugar um especialista (um especialista numa dada disciplina). Cada curso pode abranger várias disciplinas. Os formadores deverão assumir múltiplas obrigações, incluindo o ensino, a assessoria e a gestão, mas não estão limitados a estes campos. Ao dedicarem-se à educação geral de um aluno, deixarão de ser vistos como agentes de intimidação, mas como modelos da aprendizagem ao longo da vida.

Os formadores e os alunos precisarão de tempo para poderem fazer estas mudanças nas melhores condições. é possível que seja necessário sacrificar alguns programas mais tradicionais para se conseguir que as mudanças sejam viáveis no plano financeiro e logístico.

Integração de um ensino sensível às questões do género

A investigação tem demonstrado que os papéis atribuídos a homens e mulheres têm sempre consequências significativas sobre o percurso educativo dos dois géneros, e sem se questionarem a priori essas funções, esse problema arrisca-se a persistir. Os organismos de formação que colocam o aluno no centro de suas preocupações devem estar bem informados sobre os efeitos do género, especialmente no que diz respeito ao seu impacto na educação profissional de seu grupo-alvo de jovens. Estes organismos necessitam de uma formação aprofundada que os sensibilize para certos aspectos das realidades específicas do género («gender mainstreaming») e que lhes permita adquirir competências neste assunto, enquanto pré-requisitos para professores, formadores e consultores.

Dado que o projecto Golden Goal se centra nos interesses desportivos e na utilização do desporto como um método pedagógico de base, é muito importante estarmos conscientes de certos aspectos específicos relativos ao género neste campo. o desporto é caracterizado por uma grande disparidade entre os sexos em vários níveis.

A fim de se atingir a igualdade de oportunidades, formadores, professores e orientadores devem conhecer e entender esses aspectos do género relativos às preferências, à cobertura mediática, à tomada de decisões, etc. Para se incentivar a motivação, tendo em conta os interesses da turma, ao integrar-se tal ou tal conteúdo na aprendizagem de competências básicas, devemos estar conscientes das representações e da realidade⁵

⁵ European Gender Mainstreaming strategy: http://europa.eu.int/comm/employment_social/equ_opp/gms_en.html

As raparigas e as mulheres preferem muitas vezes desportos menos competitivos como a ginástica ou a aeróbica, ao passo que os rapazes e os homens preferem o futebol e as corridas de automóvel; os media valorizam normalmente acontecimentos competitivos que dizem respeito aos homens e são os homens que dominam a tomada de decisões, etc.

As acções que apresentamos a seguir representam exemplos práticos de implementação de acções para integrar as questões do género ou «gender mainstreaming». é necessário analisar as políticas e as medidas de ensino e de formação profissional, para determinar se elas têm um impacte diferente nos homens e nas mulheres.

- Se as aulas são ministradas apenas à noite ou em locais não acessíveis através de transportes públicos, as mulheres podem frequentá-las com a mesma facilidade que os homens?
- Se se trata de cursos diurnos, os homens empregados a tempo integral podem frequentá-los com a mesma facilidade como as mulheres que trabalham a tempo parcial ou que só trabalham em casa?
- Se o horário não é flexível, os homens têm mais facilidade do que as mulheres em encaixar as aulas na sua agenda?
- Uma vez que são as mulheres que têm habitualmente a crianças a seu cargo, há algum dispositivo onde elas a possam deixar, enquanto vão às aulas?
- As normas e os valores dominantes inibem a participação dos homens ou das mulheres no programa educativo a avaliar?
- Verifique o rácio masculino / feminino entre os participantes: o ambiente facilita a aprendizagem dos dois géneros?
- Reflita bem na linguagem a usar: é neutra do ponto de vista do género ou implica a inferioridade de um género sobre o outro? Ou parte do pressuposto que um dos géneros tem mais capacidades inatas em relação a uma profissão ou a uma aprendizagem?

Ao longo da formação / ensino profissional, procure elementos que mostrem que:

- As mulheres e os homens gozam de igualdade de tratamento e da mesma atenção do formador
- Não se pode fazer generalizações sobre homens e mulheres e não devem ser admitidas piadas sexistas
- o sistema de educação ou de formação implantado é compatível com a vida familiar
- Os métodos pedagógicos e os conteúdos têm em conta, de maneira equilibrada, os pontos fortes e os percursos dos participantes femininos e masculinos.

O objectivo é incluir e demonstrar o potencial e as competências de todos os implicados no processo, isto é, de mulheres e de homens. é um grande desafio para qualquer organismo de formação garantir uma participação interactiva, que tenha em conta as especificidades de género, porque essa interacção entre formandos e formadores requer também competências em questões de género e uma grande abertura dentro da instituição. As limitações estruturais em matéria de responsabilidades e de tomada de decisão manifestam-se muitas vezes e são postas em questão quando se trata de aplicar conceitos para melhorar a auto-estima.

Gestão da diversidade

Geralmente usamos o conceito “gestão da diversidade” no contexto empresarial, mas a expressão também se pode adaptar às organizações de educação e de formação e aos seus princípios pedagógicos. Na tentativa de compreender as necessidades, interesses e motivações de um aluno, a diversidade de gestão consiste em:

- Identificar todas as questões decorrentes dessa diversidade;
- Reflectir sobre as formas de resolver essas questões.

Assim, a abordagem da diversidade significa:

- Reconhecer que os indivíduos são diferentes em termos de estatuto social;
- Reconhecer que cada indivíduo tem necessidades diferentes, que derivam em parte do seu estatuto social;
- Valorizar todos os indivíduos sem excepção;
- Dar a cada pessoa a oportunidade de desenvolver o seu potencial;
- Adaptar essas oportunidades, tendo em conta as diversas necessidades.

Para respeitar a diversidade, é necessário avaliar a cultura da organização, fazendo perguntas relevantes. a essas perguntas devem responder não só o pessoal, mas também alunos, potenciais alunos, associações de defesa de grupos desfavorecidos, etc.

As perguntas devem tratar dos seguintes aspectos:

- O ambiente permite que cada um desenvolva o seu potencial?
- Ou é mais fácil para alguns do que para outros?
- Quais são os factores que podem excluir certos tipos de pessoas?
- O que pode ser feito para tornar o estabelecimento de ensino verdadeiramente aberto a todos?
- Como podemos apoiar os formandos que têm dificuldades específicas, sem negligenciar ou ignorar aqueles que parecem não as ter?

A successful management of diversity leads to a continuous source of richness for the growth of the whole student group through the different life experiences that learners will bring to the class.

ORIENTAÇÃO

Para os educadores, o desafio consiste em preparar os alunos para viverem numa sociedade tecnologicamente avançada e que continua a crescer exponencialmente. Hoje em dia, a educação não se limita à aquisição de um corpo de conhecimentos. Os alunos devem também aprender a obter, a processar e a organizar informações, a desenvolver o pensamento crítico e a comunicar as suas ideias. Os educadores empregam novos métodos mais dinâmicos – softwares educativos, Internet e outros softwares – para ajudarem os alunos a desenvolver as suas competências-chave. Ao explorarem estas abordagens, os formadores induzem os alunos a considerar a educação como um processo permanente.

Há obstáculos gerais para aceder tanto à orientação profissional como à aprendizagem ao longo da vida ou ao emprego; os mais importantes são a falta de conhecimentos, de confiança, de auto-estima e de esperança.

Em relação às questões que acabamos de referir, podemos dizer que se trata de um conceito amplo de orientação, entendido como um caminho para promover a aprendizagem pessoal e o crescimento profissional que irá maximizar o potencial de uma pessoa a partir da sua experiência.

Trabalho com o grupo-alvo

Para atingir este público-alvo, temos de estar conscientes das suas necessidades e interesses específicos. Nos parágrafos seguintes, falaremos de jovens pouco qualificados e desfavorecidos, de acordo com a faixa etária e de maneira transversal. Devido à crescente procura do mercado de trabalho, interessamo-nos também pelos imigrantes jovens afectados pelo problema do analfabetismo funcional. Ao incluirmos as minorias étnicas no grupo-alvo, é útil identificar as questões culturais e de identidade que lhes são características, tais como os contextos históricos e geográficos e outras particularidades a ter em conta, para os prepararmos a enfrentar melhor os problemas.

- **Juventude**

Neste grupo, estão incluídos associações de bairro, centros de serviços da juventude, grupos de jovens, pessoas que abandonaram a escola prematuramente e centros de reinserção. Se quisermos motivá-los para procurarem uma experiência de aprendizagem e para participarem em iniciativas de formação de adultos, é essencial que esses jovens vejam a utilidade dos conhecimentos ou das competências em questão. Com este grupo, há que ter um cuidado especial em reforçar a sua autoconsciência e a sua auto-estima.

- **Adultos jovens**

Neste grupo, estão incluídos pais e mães jovens, mulheres que gostariam de melhorar ou actualizar as suas competências, pessoas que desejam voltar a trabalhar, outros que têm contratos de trabalho precários ou que fazem acções de voluntariado.

Para conservarem e utilizarem as novas informações, os adultos jovens precisam de ser capazes de integrar novas ideias no que já sabem. o trabalho com esta população requer uma abordagem adequada.

Em muitos casos, as mulheres já tinham assumido responsabilidades familiares durante a infância e juventude (cuidando dos irmãos e das irmãs, das tarefas da casa, etc.), que afectaram negativamente os seus resultados escolares. Uma vez afectadas pelo analfabetismo funcional, é muito provável que nunca cheguem a entrar no mercado de trabalho ou que, no caso de perderem o emprego, tenham poucas oportunidades de reintegração.

Além disso, as responsabilidades com os filhos e com a casa reduzem-lhes as possibilidades de ter um trabalho a tempo integral. é também devido a esses papéis e tarefas que as mulheres, em muitos casos, se inscrevem em cursos de competências básicas muito mais tarde do que os homens.

• **Minorias étnicas e imigrantes**

Os jovens imigrantes e refugiados não constituem um grupo homogéneo entre os analfabetos, mas formam grupos distintos.

Há um número crescente de jovens analfabetos funcionais procedentes de famílias imigrantes (“segunda geração de imigrantes”), cuja educação foi descurada, por diversas razões e em circunstâncias diferentes.

Por outro lado, há jovens adultos que tiveram pouca ou até mesmo nenhuma educação escolar nos seus países de origem. Isso significa que eles não só são confrontados com um problema de língua no seu novo país, mas que também são incapazes de ler e escrever na sua língua materna.

Neste grupo, há mais mulheres do que homens (o que indica que tiveram menos oportunidades educativas, não chegando muitas vezes a frequentar a escola).

Por fim, há imigrantes jovens que conseguem ler e escrever bem na sua língua materna, mas que se tornaram analfabetos funcionais devido ao facto de não conseguirem falar e entender a língua do novo país de residência.

De qualquer modo, há imigrantes e refugiados que se vêem confrontados com diversos problemas, para além dos que afectam os analfabetos funcionais. Neste sentido, é de suma importância conhecer todas estas dificuldades, que podem incluir:

- Sentimento de insegurança em relação ao seu estatuto
- Desconhecimento público do seu estatuto e ideias falsas alimentadas por meios de comunicação mal informados
- Desconhecimento público das razões que os levaram a deixar os seus países

- Falta de reconhecimento das suas qualificações e experiências anteriores
- Falta de conhecimento dos sistemas e das estruturas do país de adopção
- Separação da família e dos amigos (isolamento)

- **Analfabetos funcionais**

Existem estudos psicológicos que sustentam que o sentimento de vergonha associado ao facto de não se saber ler é tão forte como o que está associado ao incesto. «Sinto vontade de fugir, quando uma pessoa inteligente descobre os meus problemas de leitura», afirmou numa entrevista um formando de um curso de competências básicas.

Sempre que um formador ou um orientador comecem a aperceber-se de que um formando tem problemas de leitura e de escrita devem enfrentar esta situação com o maior cuidado.

- **Não fazer perguntas directas**

Em primeiro lugar é muito pouco provável que os alunos admitam as suas carências de leitura e de escrita ou de cálculo, se os abordarmos de maneira directa (por exemplo, mediante perguntas como: "sabe ler e escrever?"). Poderiam até negar o problema, mesmo quando há evidências claras dessas lacunas, que se revelam numa situação concreta em que são incapazes de realizar uma tarefa de leitura ou de escrita (por exemplo, preencher um formulário). É, portanto, muito mais correcto que o formador não insista neste ponto e que aja com cautela, evitando perguntas directas, para criar uma atmosfera agradável e construtiva para o aprendente. O mais importante é que os alunos entendam que o formador e a instituição que ele representa não estão ali para os pôr em xeque, para os acusar ou para os castigar.

- **Criar um ambiente de segurança e de confiança**

A estas pessoas, pelo contrário, devem ser proporcionadas uma relação e uma atmosfera de comunicação caracterizada pela confiança e por um sentimento de segurança. Avançando "passo a passo", com muita prudência e delicadeza, devem fazer-se perguntas menos directas do género: "o que acha da sua situação?" ou "na sua opinião, qual é problema que encontramos aqui?" Com isto, os formandos serão motivados a falar aberta e honestamente sobre os seus problemas de leitura e de escrita. Segundo as declarações de muitos analfabetos funcionais, falar – pela primeira vez – sobre as suas dificuldades de leitura e de escrita a um "estranho", isto é, a uma pessoa que não pertence ao seu círculo relacional, é uma experiência essencial que, apesar de todas as suas inseguranças e esforços, proporciona um sentimento de enorme alívio.

o **Motivar**

É muito significativo que muitos analfabetos funcionais que tiveram finalmente a oportunidade de falar sobre a sua situação também mostrem mais vontade de mudar. O formador deve descobrir os diferentes elementos dessa motivação, valorizá-los repetidamente e utilizá-los como argumentos para estimular o aprendente sempre que for necessário. Por isso, é essencial saber que um ou mais dos seguintes pontos se pode aplicar à maioria das pessoas nestas situações.

- Nunca mais querem depender de ninguém (referindo-se à pessoa que até agora tinha realizado o trabalho de leitura e de escrita para eles). Em alguns casos, as pessoas perderam o seu “ajudante pessoal” por causa de um divórcio, por morte ou por outras razões. Portanto, de um momento para o outro, tiveram de se tornar independentes e de procurar novas soluções.
- Querem arranjar um emprego ou melhorar a sua situação profissional em geral. Em alguns casos, tornou-se necessário fazer uma formação especial.
- Gostariam de ser capazes de ler jornais e livros, o que significa aproveitar as oportunidades da sociedade da informação.
- Gostariam de ajudar os filhos nos trabalhos escolares.
- Gostariam também de passar a vida sem terem nada para esconder no seu círculo de relações.

Uma vez que as carências em leitura e escrita ou em cálculo foram discutidas abertamente e que os alunos mostram vontade de melhorar as suas capacidades de leitura e escrita, é necessário dar-lhes um apoio específico a fim de manter a motivação durante a fase de aprendizagem e fornecer-lhes um suporte contínuo adequado. Os orientadores que conseguirem desenvolver uma relação de confiança com os alunos tornam-se também os «mentores» ideais para os apoiarem durante este período crucial das suas vidas.

Em seguida, apresentamos algumas sugestões para esta situação específica de aprendizagem que tratam da motivação: primeiro, de uma maneira geral; depois, referindo meios para motivar, no arranque do processo, no início de cada fase e durante a formação

o **Construção da confiança**

Devido ao receio de serem estigmatizados, os analfabetos funcionais, uma vez implicados numa formação em competências básicas, têm necessidade de um clima em que se possam sentir seguros e tranquilos. Esses receios têm de ser considerados e respeitados durante as primeiras aulas. Os alunos têm de ser incentivados com delicadeza e cuidado.

É particularmente importante ajudá-los a desenvolver uma nova autoconfiança, identificando, por exemplo, os seus pontos fortes e dando-lhes sempre reforços positivos. Como já referimos, os aprendentes costumam desenvolver uma variedade de estratégias de dissimulação e de evitamento. No entanto, é curioso notar que nem sempre estão conscientes das suas competências pessoais específicas. Por isso, é importante reconhecer estas capacidades e reorientar o seu potencial de criatividade que até então tinha estado oculto.

o Reflexões gerais e apoio prático

O formando deve ter sempre a oportunidade de falar da sua vida em geral, das circunstâncias em que se encontra e de eventuais problemas que tenha de enfrentar. Numa situação destas, muitas pessoas precisam de aconselhamento e orientação geral sobre as oportunidades futuras, mas também precisam de apoio prático, por exemplo, para questões relativas a subsídios e a outros benefícios. Devem pois apresentar-se questões que proporcionem a reflexão e acompanhar-se o bem-estar da pessoa a partir do momento em que ela se implica na formação.

o Motivação para se voltar a estabelecer contactos sociais

Muitos analfabetos funcionais vivem com a ideia de que não há praticamente mais ninguém com problemas de leitura e de escrita e julgam-se isolados num mundo de gente «educada» e «inteligente». Esta é uma razão que explica muitas vezes o isolamento social destas pessoas. Por isso, é muito importante prepará-los para a situação de vida em grupo com a qual serão confrontados, estimulando-os e motivando-os para se integrarem no grupo social de formandos que estão na mesma situação. e isto também pode ser considerado como o primeiro passo para o restabelecimento de contactos sociais e para uma cidadania mais activa.

o Acompanhamento pedagógico e pessoal durante a formação

Para além das sessões informativas e das conversas de rotina realizadas normalmente nos institutos de formação, o formador deve ainda propor encontros e fazer entrevistas aos candidatos para obter informações sobre o seu percurso educativo, interesses, motivações e aspirações para aprender e sobre os seus projectos de vida. Estas informações permitem-lhe conhecer não só obstáculos à aprendizagem (que podem ser organizacionais, como os custos de transporte, encargos com os filhos, responsabilidades familiares, etc.), mas também obstáculos psicológicos como insegurança, timidez, hesitação ou falta de confiança.

A aprendizagem é um meio e não um fim...

A avaliação das competências e dos conhecimentos do formando pode ser acompanhada pela criação de planos de aprendizagem e de reflexão sobre esses planos que enumeram os vários passos que têm de ser dados para a aquisição das competências necessárias.

O mais importante é fornecer ao formando um feedback permanente sobre o seu progresso na aprendizagem e sobre os objectivos – novos ou adaptados – que definiu em conjunto com o formador.

Essas novas metas e desafios poderiam incluir oportunidades de fazer uso das competências recém-adquiridas em situações da vida real, tais como fazer compras e visitar lugares onde os formandos têm de pôr à prova competências de leitura e de escrita (bibliotecas, museus, etc.)

Por fim, em alguns casos, será desejável que os formadores mobilizem outros actores (pedagogos, linguistas, terapeutas da fala, bibliotecários, e talvez também chefes de equipa, gestores de recursos humanos ou gestores de empresa, a fim de se encontrarem as melhores soluções para seus alunos. a conjugação de esforços e a cooperação entre vários parceiros irá ter um resultado frutuoso na luta contra as carências em leitura, escrita, cálculo e em competências sociais.

• Entrevista inicial

A entrevista inicial destina-se a determinar se um aluno é na verdade capaz de seguir uma formação regular. Nenhum candidato é excluído, mas são estabelecidas regras relativas ao comportamento que se espera do aluno.

Essas regras práticas, de que damos exemplos já a seguir, são uma garantia da eficácia do ambiente de aprendizagem.

- Saber ouvir-se e saber ouvir os outros
- Mostrar respeito pelas ideias e pelas opiniões dos outros
- Estar disposto a colaborar

• Promoção de experiências positivas de aprendizagem

Uma orientação positiva é crucial porque promove a auto-estima e a dignidade dos alunos, ensina-lhes responsabilidades e ajuda-os a tomar decisões mais reflectidas. Por isso, uma orientação eficaz tem de ser centrada no desenvolvimento do aluno.

No entanto, as acções que reconhecem os esforços e os progressos do aluno, por muito lentos que sejam, também costumam estimular um desenvolvimento positivo. Da parte do formador, isso requer paciência, atenção e reflexão, espírito de cooperação e uma boa compreensão das características do aluno. e requer também o conhecimento das suas próprias forças em matéria de questões disciplinares.

Ensinar deste modo será sempre um desafio independentemente da preparação do formador. Contudo, este pode dar muitos passos para promover experiências positivas de aprendizagem, como as que se enumeram seguidamente:

- Estabelecer normas claras e coerentes.
- Garantir um ambiente de trabalho seguro e livre de preocupações.
- Mostrar interesse pelas actividades do aprendente.
- Dar tarefas apropriadas e atractivas.
- Estimular o autocontrolo, propondo opções com sentido.
- Focalizar o comportamento desejado, em vez de referir o comportamento a evitar.
- Ajudar o aprendente a construir uma auto-imagem assente na confiança, na responsabilidade e na cooperação.
- Esperar sempre o melhor dos aprendentes.
- Dar sempre instruções claras.
- Dizer «sim», sempre que for possível.
- Observar os alunos e dar-lhes atenção quando têm sucesso numa tarefa.
- Tomar medidas para controlar sempre a situação.
- Não poupar elogios aos formandos.
- Dar bons exemplos.
- Ajudar os alunos a ver como as suas acções afectam os outros.

Estas componentes de orientação são particularmente importantes e eficazes no acompanhamento dos alunos que não têm confiança nas suas capacidades e nas suas possibilidades de entrar (ou de voltar a entrar) na escola. Os jovens em situação de risco não estão acostumados a que lhes perguntem o que querem, do que precisam e o que desejam. Assim, uma função importante é dar-lhes a confiança necessária para exprimirem estes sentimentos. Os currículos foram concebidos não só com o fim de lhes proporcionar uma formação ou actualização de conhecimentos, mas também para apoiar o seu desenvolvimento pessoal, e sobretudo para restaurar a confiança que muitas vezes perderam quando abandonaram o sistema escolar.

• Empowerment

Neste contexto, o termo empowerment significa desenvolver e estimular no outro o conhecimento das suas próprias capacidades. Durante o programa, os formandos não só aprendem a partir das suas próprias pesquisas acerca da profissão que lhes interessa, mas também aprendem a recolher informações e a adquirir conhecimentos, tomando consciência das competências básicas de que necessitam para chegarem a bons resultados.

Tudo isto é muito importante para o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Os alunos com poucas aptidões para a aprendizagem têm grande necessidade destas competências básicas para o seu sucesso profissional. Para que os formandos tomem consciência dessas competências, e dos seus progressos neste campo, a avaliação é um dos eixos centrais do programa Golden Goal.

Os alunos precisam pois de se apropriarem do trabalho que realizam na formação, discutindo com os formadores, no início de cada sessão, os conhecimentos que já têm da matéria e os que gostariam de adquirir. Ao procurarem compreender as razões por que devem dominar tal ou tal matéria, não só estabelecem novas conexões com os seus próprios interesses, mas também começam a definir critérios de excelência a partir de exemplos tirados de sua própria experiência. Ao darmos-lhes as chaves, ajudamo-los a assumir a sua própria formação num contexto de apoio. Se pudermos envolver sistematicamente os alunos na articulação de critérios para realizarem um trabalho excelente, ultrapassamos reformas impostas de «cima» ou de «baixo» e conseguiremos fazer uma reforma total. Uma vez interiorizados estes padrões de excelência, os alunos podem pô-los em prática, participando na avaliação do seu próprio trabalho e do trabalho dos outros.

Ao convidarmos os alunos para definirem e avaliarem os seus objectivos, conduzimo-los naturalmente à etapa seguinte: ao decidirem para onde querem ir, podem participar na escolha do caminho que tomaram para chegar ao destino. a orientação de uma formação em torno de questões essenciais facilita este processo. Ao decompor um tema em questões específicas, ao organizarem-se em grupos para explorar estas questões, ao organizarem-se para planificar uma pesquisa, compartilham o que aprenderam com o resto da turma, exercem um poder considerável no seu próprio caminho de aprendizagem e conseguem dominar competências úteis, tais como cooperação, autonomia, comunicação e pesquisa.

Para o formador, isto significa abandonar a postura de conferencista na frente da turma, em favor de um amplo leque de opções que incluem actividades individuais, trabalhos em pequenos grupos e tarefas em grandes grupos. Em situações de empowerment, o orientador deve funcionar principalmente como um «treinador», estimulando continuamente os alunos a formularem questões e a darem um sentido ao material com que trabalham. o formador que procura consolidar a autonomia dos aprendentes deve considerar o aspecto que apresentamos em seguida.

- **Não se deixar enganar com a euforia dos alunos**

Isso não será fácil; a alegria será sol de pouco dura, se não houver um trabalho sério para se definirem em conjunto objectivos e parâmetros. Ainda que os alunos dêem o seu contributo, a tarefa dura de desenhar o currículo ainda compete essencialmente aos formadores. o facto de se ouvirem todas as opiniões não significa que se lhes dê o mesmo peso. é importante discutir em conjunto o que significa o consenso e procurar sempre uma solução em que todos ganhem. As votações nunca funcionam, porque suscitam o descontentamento e, muitas vezes, o formador sai vencido.

Os formandos têm necessidade de controlar o seu processo de aprendizagem

Nesta etapa, o formador não deve ser demasiado brando nem autocrático, e deve pelo contrário ajudar os formandos a adaptarem-se a novos sentimentos e valores: deve fazer-lhes ver que o desconforto pode ser um bom sinal; que correr riscos é igualmente positivo; que não saber as respostas é um sinal de integridade intelectual; e que ver-se confrontado com novas questões pode ser um avanço. O formador não pode optar por voltar a tomar o controlo absoluto da situação, porque fica desconcertado ou incomodado pelas expectativas dos alunos. A ferramenta mais forte e mais poderosa do formador é saber criar um currículo que implique os alunos e fornecer-lhes um feedback regular que os leve a ter sucesso, permitindo-lhes uma verdadeira escolha (e não só a diversidade).

- **Explicar os objectivos de aprendizagem**

Os estudantes querem aprender sobre coisas que sejam importantes e relevantes, o que pode levar o formador a sentir-se derrotado, se não focar e apresentar com convicção a orientação que escolheu. Se adoptar esta postura, poderá ser suficientemente flexível para responder às reacções dos aprendentes, mas não deve mostrar hesitações nem vacilar, o que faria com que eles pensassem que não tem o controlo da situação. Pode ter-se o controlo, sem se ser autoritário e os jovens captam imediatamente essa diferença. O formador deve manter a calma e estar disposto a alterar os seus planos, mas não se deixar enleiar em discussões intermináveis sobre erros dos objectivos pedagógicos em relação às tarefas impostas.

- **Ser digno de confiança**

O formador tem realmente de trabalhar muito para merecer a confiança dos formandos e deve sempre respeitar os seus compromissos. Não deve pedir a participação dos alunos, se não tiver intenção de as considerar. Os aprendentes preferem de longe que se lhes diga claramente desde o princípio o que é que pode ser negociado. Se esses parâmetros forem postos em prática demasiado tarde, podem ter um bom motivo para a insurreição. É evidente que não se pode dar aos alunos só o que eles querem, mas sim aquilo de que têm necessidade. Devemos insistir na solução em que todos ganham, num equilíbrio entre o que eles querem e aquilo de que precisam. Outra causa de grande desconfiança é o currículo «intencional», essa questão fundamental ou aquela discussão na aula, em que o formador já conhece de antemão a resposta «certa» ou a abordagem «correcta». Os alunos sabem discernir quando o formador não os julga capazes de construir os seus próprios conhecimentos.

- **Não culpar os alunos**

Por mais tentador que seja salientar a falta de lógica e de responsabilidade dos alunos, a verdade é que isso não é muito útil. Os alunos começam a formação sem hábitos de responsabilidade e é o formador que deve construir esses hábitos, seguindo a sua evolução e encorajando-os a progredir. Ao tomarem consciência do seu medo da autonomia, ficam mais perto de a conseguir. O trabalho do formador é o de os ajudar através de um feedback regular e de um reforço positivo, reorientando-os e responsabilizando-os, sem fazer as coisas por eles.

- **Estar sempre alerta**

O formador tem de estar sempre atento, porque estas etapas não são ordenadas nem previsíveis. Os formandos passarão por todas elas, mas num grupo cada um deles estará numa etapa diferente. O formador tem de estar permanentemente a fazer o diagnóstico da situação, antes de indicar os remédios. Tem de ter uma visão do grupo e, dentro de cada grupo, uma visão do papel de cada um dos formandos. Isto pode ser difícil, mas as recompensas são grandes; é por essa razão que alguém se torna formador. Com alunos verdadeiramente autónomos e responsáveis, ninguém fica mais feliz do que o formador.

Aprendizagem à medida de cada aluno

Todas as pessoas precisam de informações diferentes e por diferentes razões. Os formadores, enquanto facilitadores da aprendizagem, têm necessidade de conhecer o impacto de tal ou tal medida e de estar ao corrente do que acontece nas escolas, porque muitas vezes não há conhecimento sobre esta questão primordial. São muitos os alunos que abandonam a escola por causa de programas mal adaptados às suas necessidades ou porque se vêem num universo desconhecido, confrontados com novas matérias e com diferentes abordagens didácticas, etc. Portanto, é preciso melhorar a transparência e propor uma formação à medida de cada um. Em primeiro lugar, temos necessidade de um sistema educativo centrado no aluno ou no aprendente, porque uma formação de mais qualidade e feita à medida de cada um pode reduzir o abandono precoce.

Cada aluno tem as suas qualidades e os seus sonhos. No Golden Goal dizemos: «Se sonhar com isso, pode consegui-lo!». Os processos de aprendizagem devem ser ambiciosos, para ajudar cada formando a desenvolver plenamente as suas capacidades e a realizar esses sonhos. Esses processos devem estimular o aprendente a atingir a excelência em todas as áreas que correspondam às suas capacidades. Assim, uma escola deve ser capaz de garantir que ninguém abandone o seu percurso escolar a meio, que todos atinjam os seus objectivos e que os seus talentos possam ser plenamente desenvolvidos. Com a educação individualizada, os alunos tornam-se entusiastas e implicam-se na aprendizagem.

Metodologia do portefólio

Para se utilizar esta abordagem, é importante distinguir as bases pedagógicas da metodologia do portefólio. Paulson, Paulson e Meyer (1991)⁶ distinguem-nas com muita clareza nos seguintes termos:

«Um portefólio é uma selecção de trabalho do aluno que revela os seus esforços, o seu progresso e as suas aquisições numa ou mais áreas. a selecção deve contar com a participação do aluno na selecção de conteúdos, nos critérios de selecção, nos critérios de avaliação e nas provas de auto-reflexão» (p. 60).

Quando se examina o possível conteúdo de um portefólio, torna-se evidente que nas áreas de competências básicas podem ser incorporados diferentes conteúdos de aprendizagem em relação ao desporto. Por exemplo, pode ser útil dominar certos conhecimentos em Matemática, em Inglês ou em Francês (ou qualquer outra língua), a fim de compreender um manual de instrução nessa mesma língua, ou para aprender ou tentar explicar as regras do futebol a um turista estrangeiro.

⁶ Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.

Como a esta metodologia representa o modelo ideal da autoformação, o conteúdo de um portefólio poderá incluir:

- critérios de avaliação pessoal definidos pelo próprio formando, muitas vezes em colaboração com um par, um supervisor, um orientador, ou um formador ou um director;
- todos os trabalhos, compreendendo trabalhos preparatórios e trabalho reflexivo, para serem utilizados como um ponto de referência ao longo da formação e do programa;
- reflexão individual ou em grupo (oral ou escrita), muitas vezes com perguntas orientadoras feitas pelo formador, mentor ou tutor;
- feedback do formador, oral e escrito, compreendendo, se for necessário, registos de reuniões;
- listas de verificação dos critérios do projecto com espaços vazios para que formando e formador acrescentem avaliações e comentários;
- blocos de notas onde os alunos registam as suas reflexões, tantos em momentos obrigatórios ou sempre que tiverem vontade de o fazer, que podem ser acompanhadas de perguntas de orientação;
- apresentações orais a pessoas do meio (formador, orientador, pares, familiares ou amigos) de temas seleccionados pelo formando e de reflexões sobre o portefólio, comportando por vezes o feedback do interlocutor por meio de um questionário ou de qualquer outro suporte escrito;
- revisão formal do portefólio, incidindo geralmente numa selecção de projectos.

O portefólio completo tem normalmente um sumário, o perfil do formando, o projecto com as suas produções (com os trabalhos preliminares e a sua avaliação), anotações do diário de bordo, registos das avaliações intercalares do formador, do formando ou de outras pessoas relevantes e uma reflexão final sobre o trabalho realizada pelo aluno, professor e outras pessoas relevantes.

Como os alunos se envolvem num trabalho de reflexão, poderão avaliar, juntamente com o tutor, a qualidade das suas aprendizagens, analisando as suas considerações sobre os objectivos, e sobre todos os documentos relativos ao seu progresso, sobre os processos de aprendizagem postos em prática e sobre as suas opiniões e as opiniões dos outros.

Metacognição

Graças à utilização da metodologia do portefólio, o estudante e o formador tornam-se mais conscientes do caminho percorrido para se atingirem objectivos de aprendizagem pré-determinados. Trata-se de um processo importante, porque o aprendente torna-se uma parte activa do processo de aprendizagem e é obrigado a analisar esse processo e a fazer uso portanto da metacognição. Reflectir sobre o pensamento é a essência da metacognição e esse processo pode ser descrito no contexto de cinco níveis⁷:

⁷ Anderson, N. J. (2002a). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. ERIC Digest. Education Resources Information Center.

1. Preparação e planificação da aprendizagem
2. Selecção e utilização de estratégias de aprendizagem
3. Controlo da estratégia de acompanhamento
4. Coordenação de estratégias diferentes
5. Avaliação do emprego das estratégias e da aprendizagem

A capacidade metacognitiva para implementar estes cinco níveis diferentes num contexto com uma finalidade específica conduz o aprendente a ser capaz de pensar e a tomar decisões conscientes sobre o processo de aprendizagem. No entanto, é importante notar que este processo nem sempre se desenvolve de forma linear e que as diferentes competências metacognitivas são interdependentes⁸.

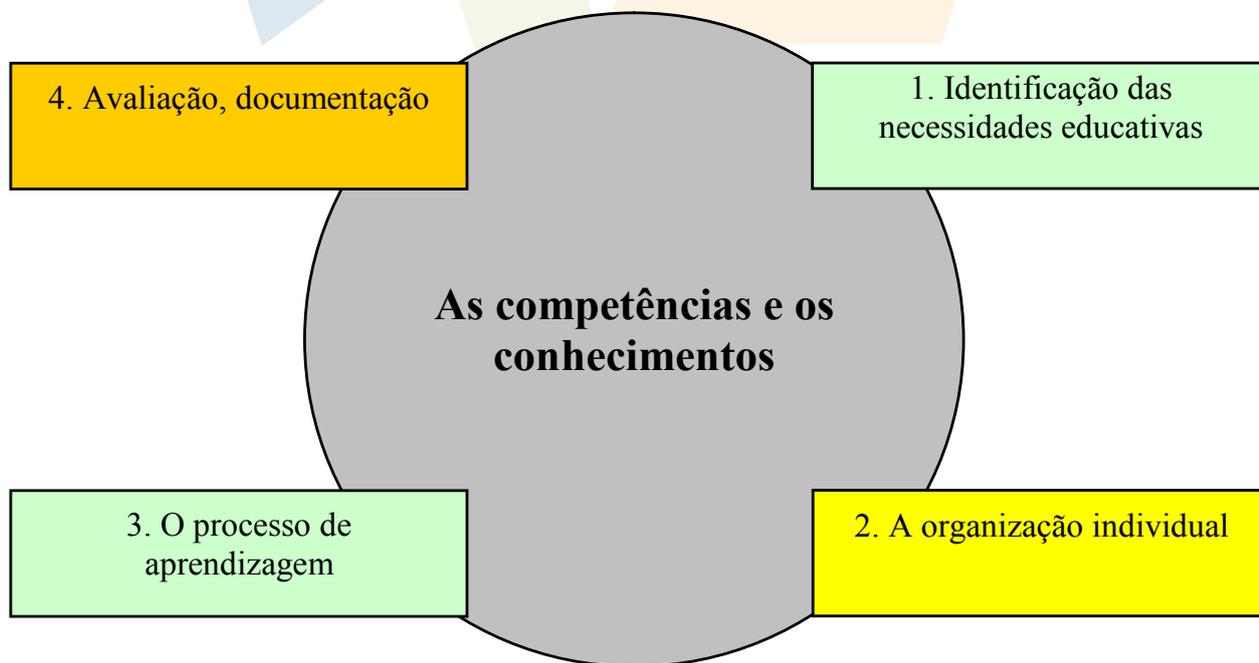
Processo de aprendizagem

Os alunos que seguem a metodologia do portefólio com os seus critérios metacognitivos formam-se no processo de aprendizagem e sabem assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, o que pode ser conseguido através do seguinte processo:

- Identificação de necessidades de aprendizagem
 - Nesta fase, os alunos aprendem a identificar as suas necessidades educativas nas competências que desejam adquirir.
- Planificação individual

Nesta fase, como os alunos já identificaram as suas necessidades de formação, definem os seus objectivos de aprendizagem.
- Processo de aprendizagem
- Os alunos aderem aos seus planos de estudo individualizado em combinação com o currículo estruturado global.
- Avaliação, documentação
- Nesta fase, os aprendentes, avaliam o processo, em colaboração com o formador, comparando-o com os objectivos de aprendizagem pré-definidos

⁸ Anderson, N J (2002b). *Using telescopes, microscopes, and kaleidoscopes to put metacognition into perspective*. TESOL Matters, 12 (4).



COMPETÊNCIAS SOCIAIS, AUTO-ESTIMA E DESPORTO

A inclusão de diversas actividades a realizar em equipa, tais como o futebol ou os exercícios de formação de equipas em combinação com a aprendizagem, cria um bom ponto de partida para o desenvolvimento de diferentes tipos de competências sociais. Um relatório sueco indicou que os indivíduos que praticam um desporto têm mais confiança nos outros e acham que os devem ajudar, mesmo sem ganharem nada com isso⁹, o que é um excelente exemplo de como o desporto pode influenciar positivamente as competências sociais. Já em relação ao desenvolvimento entre a auto-estima e o desporto, a questão é um pouco mais complexa, já que não há consenso se a prática desportiva contribui para isso e em que grau¹⁰. Contudo é provável¹¹ que o desporto possa exercer uma influência indirecta sobre a auto-estima, reforçando as capacidades físicas das pessoas e o cuidado com o próprio corpo¹².

É inegável que as competências sociais são uma componente crucial de integração e de cidadania. Dado que qualquer currículo visa melhorar estas competências, o formador pode utilizar o desporto como um veículo adicional para alcançar este resultado. Para além disso, o formador deve ainda estar consciente da importância da auto-estima individual para o sucesso de qualquer projecto profissional. Assim sendo, deve ser capaz de ajudar o formando a desenvolver a auto-estima para que este possa marcar o seu «golo de ouro», porque o emprego é um dos melhores meios para se atingir a independência.

Reforçar a auto-estima

Definir a auto-estima não é uma tarefa fácil; de qualquer modo, neste resumo, vamos apresentar algumas definições. Em primeiro lugar, definimos o autoconceito como «uma configuração organizada e consciente de percepções», enquanto a auto-estima pode ser definida como «o grau do sentimento positivo de um indivíduo em relação a si próprio». Por outras palavras, o autoconceito pode ser explicado como a percepção que o indivíduo tem de si próprio em relação à sua percepção do mundo e à sua maneira de reagir a esse mundo ou de interagir com ele. Essa interacção com o mundo dá-se ao nível do consciente e do subconsciente e para um formador é importante estar familiarizado com este conceito, que pode ser explicado tomando o stress como modelo. Esta explicação também é relevante, uma vez que, muitas vezes, indivíduos com baixa auto-estima não dispõem de recursos nem de ferramentas construtivas para lidarem com o stress e os indivíduos desempregados têm um stress mais negativo do que a população em geral; por isso, esta explicação tem dois objectivos.

⁹ Ungdomsstyrelsen (2005). *Unga som idrottar tror mer på samhället*.

¹⁰ Bowker A, Gadbois S, Cornock B. (2003) *Sports Participation and Self-Esteem: Variations as a Function of Gender and Gender Role Orientation*. *Sex Roles*, 49(1-2):47-59.

¹¹ Ekeland E, Heian F, Hagen K B. (2005) Can exercise improve self esteem in children and young people? a systematic review of randomised controlled trials. *British Journal of Sports Medicine*, 39(11):792-799.

¹² Jackson S A, Marsh H W. (1986) Athletic or antisocial? The female sport experience. *Journal of Sport Psychology*, 8:198-211.

• A adaptação

A adaptação designa os esforços feitos no plano cognitivo e comportamental para dominar, diminuir, ou tolerar as exigências internas e externas que são geradas por transacções de stress¹³. Esta teoria transaccional do stress e da adaptação, que é geralmente aceite e que também mudou a perspectiva que se tinha da resposta ao stress, considera a adaptação em termos dos comportamento e das reflexões às quais se recorre em situações específicas de stress¹⁴. Neste modelo, designa-se por factor de stress qualquer risco potencial do ambiente: a adaptação é pois uma reacção dinâmica a estas situações que se renova ao longo do tempo de acordo com as exigências objectivas e a avaliação subjectiva de cada situação. Esta interacção entre o stress e a adaptação é recíproca, devido ao facto de que a acção realizada para a adaptação a uma situação irá afectar a avaliação desta situação e, posteriormente, a resposta a dar-lhe. a adaptação pode consistir em reflexões e respostas (motivacionais ou emocionais) a acontecimentos reais, embora também se possa processar em relação a factos que ainda não aconteceram. Este tipo de adaptação refere-se à antecipação de acontecimentos que poderão provocar stress, como ir a uma entrevista de emprego, fazer um discurso, realizar um teste, etc. Há, no entanto, múltiplos factores como a apreciação cognitiva e as características de personalidade que influenciam a forma como um indivíduo lida com os problemas¹⁵. Certas investigações sugerem que um carácter optimista¹⁶ pode ajudar a construir uma estratégia eficaz de resposta ao stress¹⁷, e que os indivíduos com níveis mais elevados de auto-estima podem ter mais resistência a este tipo de situações¹⁸. Ao mesmo tempo que alcançam resultados positivos nos diversos objectivos visados, os indivíduos tornam-se também mais autónomos quando sentem que aprenderam algo que lhes permite enfrentar e controlar a situação. Numa situação de aprendizagem, o orientador é responsável pelos exercícios que dêem esse resultado aos alunos e, se o conseguirem, é provável que estes tenham uma atitude mais positiva e reforcem a sua auto-estima em relação à aprendizagem.

¹³ Folkman S. (1984) Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *Journal of Personality & Social Psychology*, 46(4):839-852.

¹⁴ Stone A A, Greenberg M A, Kennedy-Moore E, Newman M G. (1991) Self-report, situation-specific coping questionnaires: What are they measuring? *Journal of Personality & Social Psychology*, 61(4):648-658.

¹⁵ McCrae R R. (1994) Situational determinants of coping responses: loss, threat, and challenge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4):919-28.

¹⁶ Scheier M F, Weintraub J K, Carver C S. (1986) Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51(6):1257-1264.

¹⁷ Scheier M F, Matthews K A, Owens J F, Magovern G J, et al. (1989) Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. *Journal of Personality & Social Psychology*, 57(6):1024-1040.

¹⁸ Aspinwall L G, Taylor S E. (1992) Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality & Social Psychology*, 63(6):989-1003.

• Mecanismos de defesa

Segundo algumas teorias, o que diferencia os mecanismos de defesa da adaptação é o carácter inconsciente do processo¹⁹, que alivia a situação de stress do indivíduo²⁰.

Os mecanismos de defesa ajudam-nos a evitar a ansiedade, impedem-nos de nos apercebermos dela conscientemente²¹, e restabelecem o equilíbrio psicológico²². Há duas características comuns a todos os mecanismos de defesa: provêm do inconsciente e distorcem ou negam a realidade para esta não ser tão ameaçadora. Se não dispuséssemos de mecanismos de defesa, não poderíamos sobreviver: eles têm de existir para que possamos funcionar equilibradamente. Se a distorção da realidade provocada pelos mecanismos de defesa for excessiva, ou se excluir outros meios mais eficazes de enfrentar a realidade, esses mecanismos podem tornar-se desajustados e destrutivos. Os conflitos intra-psíquicos e o emprego de mecanismos de defesa exigem uma grande energia psíquica, porque ultrapassaram um determinado nível, o indivíduo fica esgotado e torna-se passivo, situação que pode afectar o seu bem-estar psicológico. O formador deve estar informado sobre os processos inconscientes que podem existir nos alunos, para lhes melhorar a auto-estima e as competências sociais, e deve sensibilizar o aprendente para estes processos inconscientes e para a influência que eles exercem no seu comportamento.

• Integração na prática

O formador deve tomar em consideração estes aspectos, quando elabora um programa para melhorar as competências sociais de uma pessoa, uma vez que não basta apenas fornecer as ferramentas de interacção para um ambiente específico. Como o projecto Golden Goal se centra em indivíduos com necessidades em matéria de competências básicas, isso quer dizer que estes indivíduos não tiveram muitas possibilidades de acesso à educação. Este é um factor importante a considerar uma vez que o nível de educação é um indicador do estatuto social e os indivíduos com poucas qualificações vêm, muitas vezes, embora nem sempre, de grupos-alvo que têm vários determinantes sociais²³ com influência directa na auto-estima. Portanto, os formadores devem conhecer os diferentes processos que influenciam a auto-estima do indivíduo. Isso é importante, porque as pessoas com mais auto-estima envolvem-se mais activamente nas actividades diárias, têm um estado de espírito mais optimista e mais saúde psicológica²⁴.

¹⁹ Endler N S, Parker J D. (1990) Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of Personality & Social Psychology*, 58(5):844-854.

²⁰ Cramer P. (1998) Coping and Defense Mechanisms: What's the Difference? *Journal of Personality*, 66(6):919-946.

²¹ Freud A. (1936) *The Ego and the Mechanisms of Defense*. *The International Psycho-analytical Library*, nº 30.

²² Vaillant G E. (2000) Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, 55(1):89-98.

²³ Ferrie J E. (1999) Health consequences of job insecurity. In: Ferrie J E, Marmot M G M, Griffiths J, Ziglio E, editors (1999). *Labour market changes and job insecurity: a challenge for social welfare and health promotion*. Copenhagen: WHO regional publications. European series.

²⁴ Rutter M. (1997) Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57:316-331.

Indicadores de auto-estima

Qual é a diferença entre a auto-estima saudável (ver Figura 1) e a baixa auto-estima (ver Figura 2) e como identificar alguém com baixa auto-estima? Os indivíduos que trabalham com grupos sociais marginalizados, como os desempregados, sabem geralmente identificar os sinais de falta de auto-estima. Alguns dos sinais típicos são:

- Insegurança
- Pouca capacidade na tomada de decisões
- Ansiedade
- Receio da intimidade
- Incapacidade de se divertirem
- Raciocínios muito lineares
- Falta de autodomínio
- Grande necessidade de serem apreciados
- Tendência para a depressão

Por sua vez, os sinais de uma auto-estima saudável são os seguintes:

- Sentido da produtividade
- Sentido de autonomia
- Altruísmo
- Capacidade de liderança
- Confiança nas suas capacidades
- Autoconfiança
- Pensamento independente
- Auto-aceitação
- Boa capacidade de tomar decisões

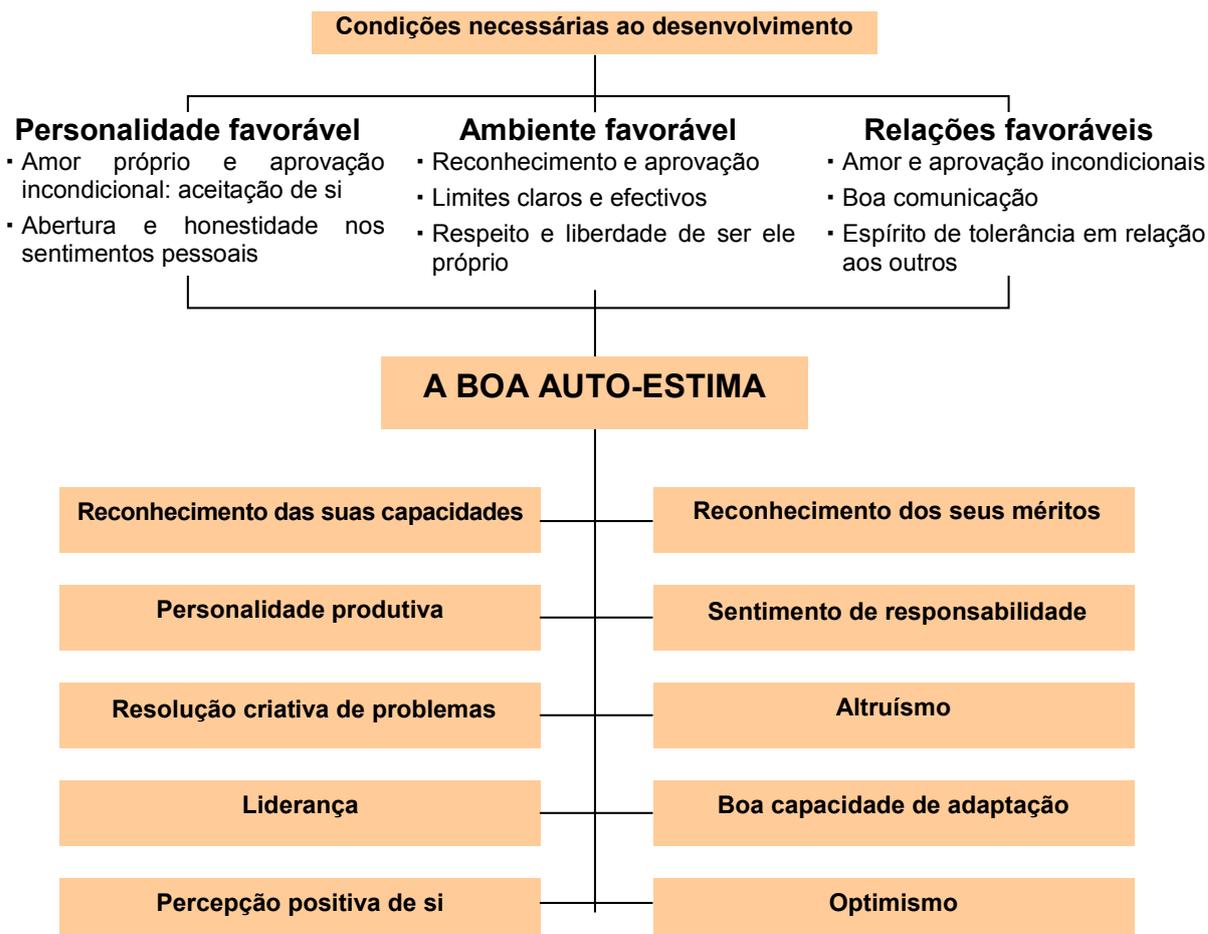
Entretanto, devemos interrogar-nos sobre as causas que contribuem para a baixa auto-estima de um indivíduo, o que é em si uma questão bastante complexa. O desenvolvimento de uma baixa auto-estima é muitas vezes um desenvolvimento multifacetado, que ocorre durante um período específico. Um conjunto de acontecimentos pode juntar-se a certos percursos de vida, para exacerbar no indivíduo a falta de auto-estima. Certas condições podem, em alguns casos, contribuir para isso, tais como:

- Doença mental
- Grandes perdas
- Abusos
- Dependências

- Ambientes disfuncionais
- Mau relacionamento pessoal
- Doença
- Falta de apoio na escola ou no trabalho

Normalmente, os indivíduos com falta de auto-estima desenvolvem certas particularidades para a esconder e ocultar dos outros, mas sobretudo de si próprios. é importante perceber que adoptam tais comportamentos para compensar essa questão.

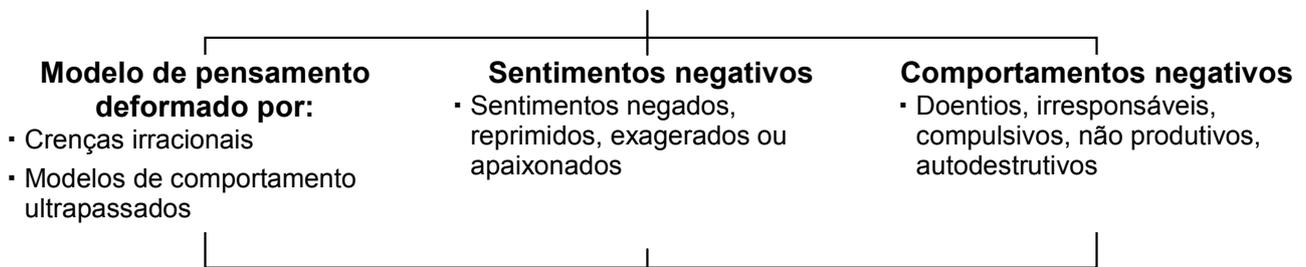
Auto-estima saudável no adulto
(Figura I)



Efeitos da falta de auto-estima
(Figura 2)

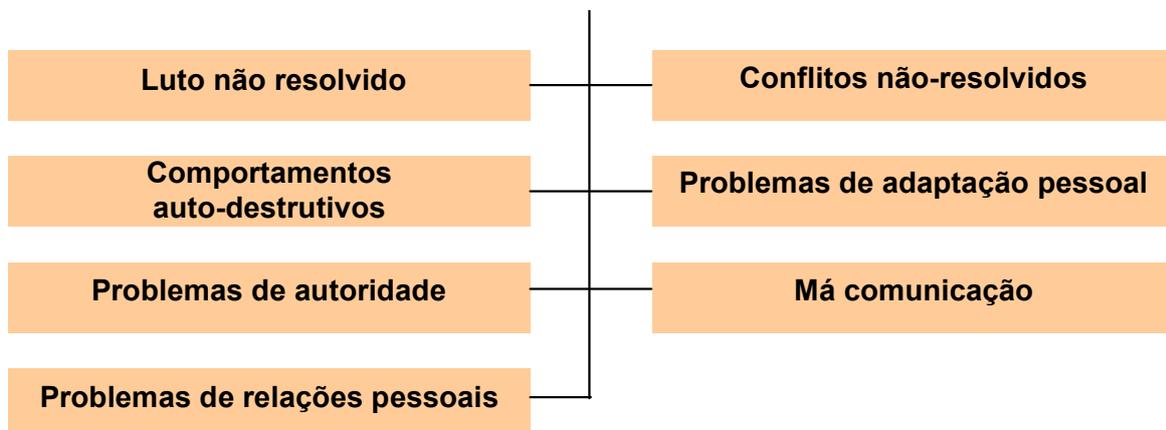
Fontes da falta de auto-estima

Ambiente disfuncional, relações pessoais catastróficas, superdependência, tratamentos físicos, psicológicos e verbais abusivos, abusos sexuais, dependências, entraves, fracassos pessoais, doença crónica, abandono ou difamação



A MÁ AUTO-ESTIMA

Traços obsessivos de personalidade
Privilegia o parecer, representa, volta-se para si, indivíduo atormentado ou que atrai as atenções, diverte, manipula, quer agradar a toda a gente, gosta de ajudar ou fica insensível



Tipos diferentes de falta de auto-estima:

- Parecer bem

Um indivíduo pode apresentar as seguintes características para negar o problema:

- Fazer muitas coisas
- Assumir demasiadas responsabilidades
- Estar sempre motivado
- Ser uma pessoa que procura sempre a aprovação dos outros
- Aparentar confiança

A intenção desta pessoa seria afirmar: «Estou bem tal como sou!»

Mecanismos de defesa: reacção, negação e sublimação.

- Representar um papel

Um indivíduo pode apresentar as seguintes características para desviar a atenção do seu problema:

- Ser o bode expiatório
- Ser irresponsável
- Meter-se em problemas
- Ser rebelde
- Fazer poucas coisas
- Ser anti-autoritário
- Ser autodestrutivo

A intenção desta pessoa seria afirmar: «Não mandam em mim!»

Mecanismos de defesa: actividades de substituição, de racionalização e de negação.

- Ensimesmar-se

Um indivíduo pode apresentar as seguintes características para se isolar e evitar enfrentar os problemas:

- Não aparecer
- Ser solitário
- Ser muito estudioso
- Ser introvertido
- Ser difícil de conhecer
- Ser distante
- Evitar problemas
- Proteger-se em excesso

A intenção desta pessoa seria afirmar: «Na verdade, não quero falar do assunto.»

Mecanismos de defesa: rejeição, actividades de substituição e de negação.

- Ser um artista e um animador

Um indivíduo pode apresentar as seguintes características para desviar a atenção dos verdadeiros problemas:

- Comportar-se como um palhaço
- Fazer de mascote
- Dizer piadas
- Ser imaturo
- Ser hiperactivo
- Não ser levado a sério
- Distrair os outros
- Chamar a atenção
- Ser falador

A intenção desta pessoa seria afirmar : «Ainda não te contei uma coisa muito divertida que ouvi esta semana...»

Mecanismos de defesa: regressão, rejeição e negação.

- Ajudar os outros

Um indivíduo pode apresentar as seguintes características para desviar a atenção dos seus problemas, tentando ajudar outras pessoas em dificuldades:

- Proteger e salvar os outros
- Ser hiper-responsável
- Ser interdependente
- Ser hiper-crítico
- Dissimular situações
- Ser controlador
- Ser exigente

A intenção desta pessoa seria afirmar: «A minha vida é um desastre, mas se ele (ela) conseguisse mudar, eu andaria melhor...»

Mecanismos de defesa: sublimação, projecção, racionalização e negação.

- Agradar aos outros

Um indivíduo pode apresentar as seguintes características para obter aprovação naquilo que faz, procurando:

- Ser amável
- Ser sempre sorridente
- Ser sociável
- Ser atencioso
- Ser cortês

- Ser generoso
- Integrar-se bem
- Esforçar-se por agradar

A intenção desta pessoa seria afirmar: «Dou-lhes razão, mas faço o que bem me apetece.»

Mecanismos de defesa: Reacção e negação.

• Ser um salvador

Um indivíduo pode apresentar as seguintes características para diminuir a tensão e a dor, procurando.

- Estar disponível
- Estar motivado
- Aparecer como uma vítima
- Aderir às causas dos outros
- Mostrar uma lealdade irracional
- Transportar uma grande carga emocional
- Apagar-se perante os outros
- Ser pouco assertivo

A intenção desta pessoa seria afirmar: «Pela minha maneira de ser, muita gente depende de mim. Não posso mudar.»

Mecanismos de defesa: sublimação, reacção e negação.

Melhorar a auto-estima

Os formadores e os tutores podem adoptar métodos pedagógicos adequados que ajudem qualquer pessoa a melhorar a auto-estima. Um dos modelos que pode produzir esse efeito assenta no conceito de auto-aprendizagem que permite o «empowerment» do indivíduo e o aumento da auto-estima. Um elemento importante deste processo é a teoria da aprendizagem social, que pode ser definida como um modelo que incorpora a teoria da acção racional e do comportamento reflectido. Isto significa que o indivíduo se torna dono do seu comportamento, partindo do princípio que o comportamento é racional. Para além disso, a teoria da aprendizagem social também tem em consideração a perspectiva ambiental e social.

Um modelo específico que integra esta abordagem holística é a teoria cognitiva social, que estuda a interacção entre o indivíduo e o ambiente de acordo com o princípio do determinismo recíproco, admitindo que o processo cognitivo pessoal constitui também um factor influente. Existem no entanto três factores cognitivos de particular importância:

- a) observação do comportamento para tirar daí as devidas lições;
- b) antecipação e valorização de certos aspectos comportamentais e
- c) crença nas próprias capacidades²⁵.

²⁵ Nutbeam D., Harris E. (2004). *Theory in a Nutshell*. North Ryde: McGraw-Hill Australia Pty Ltd.

A utilização e a compreensão da auto-aprendizagem, em combinação com a aprendizagem social, permitem criar um contexto, em que os participantes se implicam em situações capazes de estimular o seu «empowerment». Este é um processo de desenvolvimento tanto para o aluno como para o formador (ver Quadro 1).

As competências adquiridas ao longo deste processo permitem que os participantes tenham mais controlo da situação, avaliem as suas opções e procurem ter um sentido do poder face às suas dificuldades. Na realidade, eles podem estabelecer um locus de controlo interno, em vez de um locus de controlo externo, no que diz respeito à sua aprendizagem e, certa medida, à sua vida em geral. Para o desenvolvimento de uma auto-estima saudável, é importante que eles sintam que podem influenciar os aspectos de suas formação e exercer um certo controlo nessa situação.

O formador deve perceber que estes aspectos significativos e benéficos influenciam positivamente o comportamento do formando, especialmente no ambiente de aprendizagem e na preparação de um indivíduo para alcançar o seu «golo de ouro» (golden goal), isto é, na melhoria das suas competências básicas e (ou) na obtenção de um emprego. Também é possível adaptar o programa, ou utilizar uma parte dele, para tratar, a vários níveis, de questões da vida geral do aprendente, uma vez que existem muitas correlações entre a formação e vida quotidiana que afectam os resultados desse programa.

Quadro 1: O processo de autoformação

	Estudante	Formador	
1ª etapa	Dependente	Perito, Treinador	«Coacher» com feedback imediato. Apresentar informações. Ultrapassar dificuldades e resistências.
2ª etapa	Interessado	Motivador, guia	Curso destinado a motivar e discussões orientadas. Fixar objectivos e encontrar estratégias de aprendizagem.
3ª etapa	Implicado	Facilitador	Discussão animada pelo formador que participa como igual. Seminário. Projectos de grupo.
4ª etapa	Auto-dirigido	Conselheiro, responsável na partilha das tarefas	Estágios em empresas. Monografia. Trabalho individual ou grupo de estudos de auto-aprendizagem.

Em que consistem as competências sociais?

As competências sociais são as aptidões em comunicação, resolução de problemas, tomada de decisão, autogestão e relações com os outros que permitem a um indivíduo iniciar e manter relacionamentos sociais positivos com outras pessoas. Tanto os défices como os excessos no comportamento social interferem com a aprendizagem, o ensino, a gestão da turma e o ambiente de aprendizagem.

As competências sociais são, na sua essência, as competências pessoais equivalentes às competências de marketing numa empresa. Um indivíduo pode ser uma pessoa maravilhosa, mas se não souber como se apresentar às pessoas de uma forma que os leve a «comprá-la», não terá muitos «clientes» (muitos amigos, neste caso).

Um bom domínio de competências sociais ajuda o aprendente a dar o melhor de si e a ser pró-activo. Quando um aluno tem boas competências sociais, tem as ferramentas necessárias para fazer um bom relacionamento com os outros aprendentes.

A competência social designa globalmente o funcionamento social, que reúne uma mistura de competências sociais gerais, ligadas à sua aceitação pelos pares e pelo formador, inseparáveis do sucesso escolar e do sucesso na vida. Um aprendente com competências sociais é capaz de responder a um dado ambiente de maneira a produzir, a manter e a reforçar efeitos interpessoais positivos.

Muitos dos nossos alunos nunca aprenderam o «comportamento adequado» para se moverem em ambientes sociais (situações em que devem interagir ou lidar com os outros). Talvez até tenham recebido essa orientação em casa ou talvez até tenham bons modelos tanto nas relações familiares como na vizinhança, que lhes tenham estimulado um «comportamento adequado», mas que nunca souberam adaptar às suas realidades.

Não há apenas uma competência social: há muitas outras. Estas incluem as competências sociais propriamente ditas, mas incluem também conhecimentos sobre o mundo e crenças sobre si que se conjugam para tornar a pessoa mais capaz de gerir as relações com os outros alunos, com os professores e, mais tarde, com os colegas de trabalho. No leque dessas competências, apontamos as seguintes:

- Cooperar
- Partilhar
- Participar
- Tornar-se amigo
- Ajudar os outros
- Ser paciente
- Seguir as instruções
- Esperar pela sua vez
- Dedicar-se às tarefas

- Aceitar as diferenças
- Saber ouvir
- Elogiar os outros e evitar criticá-los
- Comunicar e interagir de maneira positiva
- Comportar-se com delicadeza e cortesia
- Dar provas de saber-estar
- Respeitar-se e respeitar os outros

Os alunos que têm um comportamento inadequado no seu contacto com os outros terão ainda de percorrer um longo e árduo caminho, tanto agora como no futuro. Se os nossos alunos não são suficientemente hábeis socialmente (como já mencionámos), temos a responsabilidade de os ensinar.

No trabalho num recinto desportivo, é fundamental compreender que «o poder do jogo» pode ser utilizado para actividades de aprendizagem. Assim, um módulo sobre competências sociais beneficia muito com as suas ligações ao desporto, permitindo o desenvolvimento autónomo dessas competências, porque os estudantes realizam as suas próprias actividades de aprendizagem, em vez de passivamente absorverem as informações do tutor. a expressão «formação em competências sociais» designa qualquer ensino do domínio das áreas comportamentais que tenta promover uma interacção mais produtiva e mais positiva com os outros (ver também a 2ª Parte, módulo 2).

COMPETÊNCIAS DO FORMADOR

Até ao momento, as competências do formador foram evocadas em contextos particulares. Neste capítulo, faremos um resumo das competências mais importantes do formador do modelo Golden Goal. Em princípio, estes requisitos são aplicáveis a todos os tutores.

Competências interpessoais

Os tutores interpessoalmente competentes têm uma boa capacidade de liderança. Conseguem criar uma atmosfera amistosa e cooperativa, estimulando e pondo em prática uma comunicação aberta. Incentivam a autonomia dos alunos, e na sua interacção com eles, procuram o equilíbrio entre:

- Orientação e aconselhamento
- Direcção e acompanhamento
- Confronto e reconciliação
- Medidas correctivas e de estímulo

Além disso, devem ajudar os alunos a tornarem-se pessoas autónomas e responsáveis com uma ideia concreta das suas ambições e das suas possibilidades. a fim de ser capaz de assumir integralmente essa responsabilidade, o tutor deve ser pedagogicamente competente. Assim, num contexto de aprendizagem e de trabalho seguro, os tutores competentes devem oferecer aos alunos uma estrutura de apoio para os ajudar nas suas escolhas. Estes tutores também estimulam o desenvolvimento pessoal dos seus alunos, fazendo com que eles

- saibam que são bem-vindos e apreciados
- se tratem com respeito e se responsabilizem uns pelos outros
- sejam capazes de tomar iniciativas e de trabalhar de forma autónoma
- aprendam a descobrir quais as suas afinidades e ambições e, com base nelas, a fazer escolhas para os seus estudos e para a vida profissional.

Competências pedagógicas

Os tutores pedagogicamente competentes oferecem aos formandos um ambiente de aprendizagem e de trabalho seguro, onde estes encontram o seu lugar e uma estrutura que permite o seu desenvolvimento social, emocional e moral. Os tutores fazem com que os alunos

- saibam que são bem-vindos e apreciados
- se tratem com respeito e se responsabilizem uns pelos outros
- sejam capazes de tomar iniciativas e de trabalhar de forma autónoma
- aprendam a descobrir quais as suas afinidades e ambições e, com base nelas, a fazer escolhas para os seus estudos e para a vida profissional

Sentido de organização

Os tutores com sentido de organização asseguram-se de que o ambiente de trabalho dos formandos está bem organizado e orientado para as tarefas que eles têm de realizar, preocupando-se com que eles

- saibam onde estão e que margem têm para as suas próprias iniciativas
- saibam o que devem (ou podem) fazer, e também, como e com que objectivos devem (ou podem) fazê-lo

Espírito de cooperação com os colegas

Os tutores que colaboram bem com os seus colegas contribuem para um bom clima pedagógico no estabelecimento de ensino. Assim, reforçando a cooperação mútua e a organização escolar, conseguem

- comunicar e cooperar eficazmente com os colegas
- dar contributos construtivos nas reuniões e noutros tipos de consultas que se realizam no estabelecimento de ensino e participar também nas actividades necessárias ao bom funcionamento da escola
- contribuir para o desenvolvimento e para a melhoria da escola

As competências na reflexão e no desenvolvimento pessoal

Os tutores com capacidades reflexivas, que procuram desenvolver a sua formação, estão habituados a avaliar as suas aptidões profissionais e as suas competências. Procuram actualizar constantemente as suas práticas, e melhoram-nas, porque

- sabem o que é importante na sua prática profissional, conhecem as normas, os valores e as abordagens educativas subjacentes;
- conhecem bem as suas próprias competências, os pontos fortes e as suas debilidades;
- trabalham de uma forma sistemática no seu desenvolvimento profissional;
- adaptam o seu desenvolvimento pessoal à política da escola e tiram partido de todas as oportunidades para se instruírem nesse campo.

Reconhecimento de problemas de leitura e de escrita

Quase tudo o que sabemos sobre a situação de vida dos analfabetos funcionais, ou seja, das pessoas que se vêem confrontadas com graves problemas de leitura e de escrita (ver definição anterior) vem de pessoas que já expuseram essas dificuldades, ao inscreverem-se em diversas instituições que oferecem cursos de competências básicas. Para além disso, há outras informações de vários estudos acerca de indivíduos afectados por esse problema. De maneira geral, não é possível descrever o percurso típico de um analfabeto funcional, uma vez que estas pessoas têm características diferentes. No entanto, podemos indicar algumas tendências significativas referentes, por exemplo, a trajetórias educativas, ao estatuto social e profissional e a empregos típicos. Ao mesmo tempo, é importante diferenciar diversos grupos distintos.

Há provas de que o analfabetismo funcional se encontra em praticamente qualquer faixa etária. Com menos de 35 anos, há mais homens do que mulheres em cursos de competências básicas, enquanto a partir desta idade sucede o contrário. Isto pode ser explicado pela situação específica das mulheres jovens afectadas pelo problema que, ao darem-se conta das suas dificuldades em leitura e escrita, e ao quererem assistir a um curso, se vêem confrontadas com problemas de organização (tomar conta dos filhos, responsabilidades familiares e duplo encargo da família e do trabalho).

A situação dos jovens afectados pelo analfabetismo funcional é, em muitos aspectos, diferente da das pessoas mais velhas. Os jovens têm muitas vezes experiências escolares frustrantes e recentes. De qualquer modo, não conhecem ainda as consequências negativas que os seus problemas de leitura e de escrita podem vir a ter no mundo do trabalho. Por esta razão, estão menos motivados para se inscreverem em cursos de competências básicas do que as pessoas que, devido a vários inconvenientes (que acarretaram, por vezes, até a perda de emprego), decidiram assumir o seu problema e procuraram encontrar uma solução para o resolver.

No entanto, uma vez que há cada vez mais exigências em qualquer área profissional, é hoje tão difícil para um jovem com problemas de analfabetismo entrar no mercado de trabalho como é para outros manter o emprego.

Percurso escolar

Muitas vezes as pessoas em situação de analfabetismo funcional foram escolarizadas em estabelecimento de ensino especial (parcialmente) ou frequentaram o ensino secundário. No primeiro caso, há um grande número de pessoas com menos de 35 anos, o que indica que os problemas gerais de dificuldades de aprendizagem, nos últimos 10 ou 20 anos, foram tratados, obviamente, com mais cuidado do que anteriormente, detectando e «orientando» estes alunos para os ensinar em classes separadas.

Quadro: Modelos típicos de comportamento de pessoas com problemas de leitura e escrita

DESCULPAS E COMPORTAMENTOS TÍPICOS DOS ANALFABETOS FUNCIONAIS EM SITUAÇÕES QUE EXIGEM LER/ESCREVER

- Dizem que se esqueceram dos óculos e pedem à pessoa lhes deu o formulário para o preencherem.
- Se sabem que a sua incapacidade de ler ou escrever vai ser evidente, são capazes de levar distrações para a sala (por exemplo, um cão, uma criança ou um telemóvel que está sempre a tocar).
- Dizem que estão com pressa e perguntam se podem levar o questionário ou o documento e entregá-lo mais tarde. Encontram depois alguém para o preencher.
- Dizem qualquer coisa do género: «Vou ter de consultar ao meu marido (a minha mulher) antes de responder; não se importa que o leve e o traga depois?»
- Trazem um amigo, um colega ou uma pessoa de família que «faz esse tipo de coisas».

- Perguntam onde têm de assinar o formulário, sem fazerem qualquer tentativa de ler o que estão a assinar.
- Tornam-se evasivos e distraídos se lhes fazem perguntas sobre qualificações, certificados, etc.
- Tornam-se agressivos ou desconfiados, e justificam-se dizendo que isso é devido às perguntas da entrevista.
- Dizem que só querem fazer cursos onde não tenham de preencher formulários.
- Chegam sistematicamente atrasados às sessões ou então faltam.
- Não conseguem situar acontecimentos do passado, como empregos anteriores.
- Nas relações com instituições administrativas como os bancos, as pessoas com baixos níveis de literacia preferem claramente o contacto pessoal, na mesma agência e o mesmo interlocutor.
- Mostram-se muito relutantes em usar sistemas telefónicos automatizados, cabinas e terminais informatizados.
- Preferem tratar dos assuntos com uma empresa, se conseguirem desenvolver um bom relacionamento com uma única pessoa em cada visita.
- O primeiro contacto com o representante de uma organização é muitas vezes crítico, mas se este mostrar sensibilidade e não for condescendente, poderá estabelecer-se uma boa relação.
- Muitos contornam as dificuldades como mecanismo de adaptação, esperando que elas acabem por desaparecer.
- Nunca preenchem os formulários no momento em que lhes são distribuídos, mas levam-nos e entregam-nos depois.
- Pedem repetidamente que lhes expliquem o que acabaram de ler.
- Não conseguem mover correctamente os olhos quando «estão a ler».
- Não conseguem responder a avisos, facturas, etc. enviados pelo correio.
- Pedem para lhes telefonarem, em vez de lhes enviarem as informações pelo correio.
- Recusam geralmente participar em actividades que exigem saber ler e escrever.
- Do ponto de vista social, costumam ser tímidos, desajeitados e, por vezes pouco loquazes.
- Têm um comportamento agressivo ou a estão continuamente a dizer piadas como forma de esconder a falta de segurança.
- Se os mandarem escrever alguma coisa, dão erros de ortografia, invertem letras e palavras, omitem letras ou escrevem da direita para a esquerda.
- Dizem que feriram o braço ou a mão, chegando por vezes mesmo ao ponto de levarem pensos ou irem de braço ao peito.

No entanto, é evidente que, mesmo nestas escolas de necessidades especiais, os principais problemas de leitura e de escrita de certos alunos não foram bem detectados nem resolvidos.

A maioria dos analfabetos funcionais com idade superior a 35 anos passou por escolas primárias e secundárias «normais». Por conseguinte, podemos supor que, também nessa época, os professores não souberam detectar os seus problemas de leitura e de escrita ou que não lhes deram a devida atenção. Em tais condições, estas pessoas acabaram por ficar «esquecidas» no conjunto da turma.

Em todos os casos, um número impressionante de pessoas afectadas por este problema (cerca de 80%) não concluiu a escolaridade, embora fosse passando de ano.

Estatuto Profissional

Segundo vários estudos, as pessoas com graves problemas de leitura e de escrita têm mais probabilidades de ficar desempregadas do que as outras. Há uma forte associação entre analfabetismo funcional e dificuldades no mercado de trabalho. Na verdade, o acesso a muitos postos de trabalho não está ao alcance daqueles que dominam mal os saberes de base (leitura, escrita e cálculo).

Reconhecimento de dificuldades na localização espaço-temporal

Os jovens com dificuldades no domínio espaço-temporal tiveram muitas vezes experiências frustrantes (e recentes) na escola. Aqueles que são afectados por problemas de leitura e de escrita têm muito mais probabilidades de ficar desempregados do que outras pessoas sem estas dificuldades e estão menos motivados para participar em cursos de competências básicas.

Competences concerning the use of ICT and new media

Os novos media são instrumentos que devem ser utilizados de forma eficaz na integração de conteúdos desportivos e na criação de um ambiente de aprendizagem atractivo. Os aprendentes deveriam portanto usar computadores e dispor de uma ligação à Internet em banda larga. São ferramentas de trabalho pessoal, de aprendizagem individualizada, que lhes permitem fazer os trabalhos propostos nas oficinas de formação, pesquisar informações, comunicar e fazer um trabalho colaborativo.

Embora haja unanimidade sobre a necessidade de conhecimentos básicos no campo dos media e sobre o domínio das TIC enquanto qualificação fundamental para fazer face ao mundo actual, não se chegou contudo a um consenso sobre a integração destas tecnologias no ensino e na aprendizagem.

No sentido mais restrito do termo, a «competência em relação aos media» significa a capacidade manifestada pelos indivíduos para se moverem no mundo dos meios de comunicação de uma forma crítica, reflexiva, e independente, e com um sentido de responsabilidade, usando-os como uma forma de expressão independente e criativa. Esta competência significa que a pessoa está consciente do poder desses media e que se serve deles de maneira judiciosa e criativa.²⁶

²⁶ Gapski, Harald / Gehrke, Gernot (2004), *Media Competence*

Quadro: Elementos indicativos de dificuldades neste campo

**INDICADORES E ELEMENTOS DE COMPORTAMENTO QUE ASSINALAM
DIFICULDADES DAS PESSOAS EM RELAÇÃO AO TEMPO**

- São incapazes de reconstituir acontecimentos do seu passado, da sua própria história, da actualidade, da história recente.
- Atrasam-se ou chegam muito cedo, de maneira inexplicável, às reuniões.
- Não conseguem situar factos em relação ao momento presente (noções de antes, durante e depois).
- Não conseguem avaliar a pontualidade (chegar cedo, chegar tarde).
- Não têm noção da sucessão cronológica e das divisões de tempo (hora, dia, mês, ano).
- São incapazes de ler e de escrever o tempo de formas diferentes.
- Têm dificuldades em calcular a duração de qualquer coisa.
- São incapazes de estabelecer uma conexão entre a idade e a data de nascimento.
- Não conseguem situar cronologicamente vários acontecimentos.
- Não são capazes de se projectar no futuro.

**ELEMENTOS DE COMPORTAMENTO INDICANDO DISTORÇÕES E ERROS DAS
PESSOAS EM RELAÇÃO AO ESPAÇO**

- São incapazes de dar pormenores de lugares referidos.
- Não conseguem distinguir marcadores de localização como: em cima, em baixo, à direita, à esquerda, à frente, atrás, longe, perto.
- Não conseguem escrever correctamente o texto numa página ou num quadro.
- São incapazes de calcular distâncias.
- São incapazes de identificar informações no mapa de uma localidade ou num mapa de estradas.

AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS ATRAVÉS DE ACTIVIDADES E DESPORTOS DE RISCO

Considerando os objectivos do Projecto Golden Goal” orientados para uma intervenção específica com uma população jovem desmotivada, que levaram a vivências repetidas de insucesso escolar e numa fase derradeira indiciam um mais que evidente abandono da escola, com comportamentos violentos em complemento do seu inadequado comportamento social, parece pertinente identificar algumas das razões fundamentais para a escolha das actividades que se propõem.

Assim, previamente a tal identificação de actividades, parece oportuno abordar a origem e as características dos jovens com “Problemas de Desvantagem de Socialização”, com “Problemas Emocionais e do Comportamento”, com “Problemas de Empatia”, numa perspectiva transversal, complementar, holística, biopsicosociológica.

Só esclarecendo a forma como o cérebro humano funciona e como se relaciona com a génese dos referidos problemas, é que poderemos compreender a proposta de actividades que se formulam e como a mesma, enquanto recurso de intervenção educativo, de socialização e terapêutico, apela à participação do corpo na superação dos obstáculos de adequação do comportamento social dos indivíduos em causa.

Por fim, é necessário sublinhar que as actividades propostas só terão fundamento pertinente se complementadas por uma reflexão posterior, adequada às experiências vividas e sentidas, relacionadas com os dados fornecidos pelo diagnóstico pessoal dos jovens alvo da intervenção, bem como integradas no quadro essencial de auto-avaliação do processo de mudança comportamental, sendo utilizado o sistema dos “Cintos de Competências” (na perspectiva da corrente da Pedagogia Institucional ou outra do género.

Caracterização da população-alvo da intervenção

Considerando que os jovens alunos que constituem a população-alvo do projecto “Golden Goal” são indivíduos comprovadamente com experiências repetidas de insucesso escolar, desmotivados, que apresentam comportamentos sociais menos adequados e por vezes violentos, quer dentro quer fora da escola, mesmo sem um diagnóstico aprofundado sobre cada um desses jovens, poderemos antever que a origem genérica dos seus múltiplos problemas se enquadra no âmbito do que poderemos chamar de “Problemas de Desvantagem de Socialização”.

Numa perspectiva essencialmente psicossociológica, os comportamentos socialmente desadequados, sendo fruto de uma desestruturação pessoal e social e de uma instabilidade emocional mais ou menos permanente, são resultado de uma desarticulação da acção dos vários agentes socializadores, sejam eles a família, a escola, a vizinhança ou a comunidade mais alargada.

Concretamente, problemas familiares e sociais, atitudes permissivas perante as drogas, consumos precoces de tabaco e de álcool, desrespeito pela autoridade e pelas instituições sociais, desinteresse face a projectos de vida pessoais, estão geralmente na origem de comportamentos sociais desadequados, muitas vezes violentos, bem como de problemas de adaptação social, em sentido mais alargado, o que pode passar pelo desinteresse pela vida, quer escolar, quer social, quer mesmo pessoal, agredindo ou auto-destruindo-se.

A situação assume-se tanto mais grave, quando nos damos conta que vivemos num mundo em permanente e vertiginosa mutação, e em que os indivíduos que não foram devidamente e atempadamente “treinados”, isto é, em idades precoces, para viver em sociedade, e não desenvolveram capacidades pessoais de constante adaptação à mudança, se vêem confrontados com situações para as quais não estão emocionalmente preparados, sendo “empurrados” para o fracasso pessoal e para a exclusão social, muitas vezes com um nível de agressividade indiscriminada contra o comum dos cidadãos.

Necessidade de abordagem transversal de carácter biopsicossocial e reconhecimento de inexistência de mecanismos pessoais de controlo

Numa perspectiva de abordagem transversal, a generalidade de autores reconhecidos nesta temática, afirma que experiências negativas vividas pelas crianças, particularmente em idades muito precoces, levam-nas a adaptarem-se e a estruturarem-se à margem das regras da sociedade, numa tentativa desesperada de se protegerem, reflectindo uma agressividade, por vezes incontida, nos seus comportamentos sociais.

Uma questão se levanta: será que jovens com comportamentos sociais desadequados, tendo sido vítimas de um processo desadequado de socialização, de uma educação com graves lacunas, com “Desvantagens de Socialização”, não poderiam, com um pouco mais de “esforço” e de “boa vontade”, cumprir as disposições e as regras sociais existentes? Não poderiam, com boa vontade, aceitar os valores que uma dada sociedade defende?

Realmente a sociedade tem alguma dificuldade em compreender alguns comportamentos dissociais, quando os seus autores, indivíduos aparentemente “normais”, com competências intelectuais reconhecidas, parecendo poder ter um desempenho social aceitável, dão a ideia de não o fazer por um propósito claro de instaurar a violência, a dor e o caos.

Para compreendermos as razões de tais comportamentos, teremos de compreender o funcionamento do cérebro e adoptar uma “perspectiva biopsicosociológica”.

Para ESPINOSA, “...os organismos vivos são dotados de uma capacidade de reagir emocionalmente a diferentes objectos e acontecimentos. a reacção, a emoção no sentido literal do termo, é seguida por um sentimento. a sensação de prazer ou dor é uma componente necessária desse sentimento”. Nesta perspectiva, existem padrões neurais inatos que balizam qualquer desvio, em termos de equilíbrio de condições internas ou externas, relativamente ao organismo.

Isto é, a fim de evitar condições ambientais adversas, provocadas por ameaças ambientais, maus-tratos, isolamento, negligência ou outra qualquer situação de desconsolo, existem no cérebro circuitos neurais que são responsáveis por comportamentos de defesa e protecção, as emoções, os instintos e impulsos, que induzem, por exemplo, comportamentos de luta ou de fuga.

A optimização da resposta aos perigos com que o indivíduo se depara é conseguida pelo cérebro através da dedicação de várias regiões a um trabalho em concreto, retratando e registando diversos aspectos das actividades do corpo sob a forma de mapas neurais.

DAMÁSIO afirma que "...os processos mentais se alicerçam nos mapeamentos do corpo que o cérebro constrói. As colecções de padrões neurais que retratam as respostas aos estímulos causam emoções e sentimentos".

A emoção e o sentimento são assim irmãos gémeos mas tudo indica que a emoção tenha nascido primeiro, como reacção imediata a uma resposta adaptativa do organismo a um perigo exterior, seguida pelo sentimento, que se assume como a consciência dessa mesma emoção e da resposta consequente.

Para DAMÁSIO, "os mecanismos pré-organizados não são importantes apenas para efeitos de regulação biológica básica. Eles ajudam também o organismo a classificar as coisas ou os fenómenos como "bons" ou "maus", em virtude do seu possível impacte sobre a sobrevivência.

Por outras palavras, o organismo possui um conjunto básico de preferências - ou critérios, ou tendências, ou valores. Sob a influência destas preferências e do trabalho da experiência, o repertório de coisas categorizadas como boas ou más cresce rapidamente e a capacidade de detectar novas coisas boas ou más cresce exponencialmente".

Isto acontece porque o cérebro estende a novas coisas ou fenómenos a categorização de "bom" ou mau", quando estes são ou parecem idênticos, ou estão próximos ou parecem próximos a outros, que foram significativos para si, que foram antes categorizados como bons ou maus, independentemente da "verdade / realidade" e das características dos novos factos ou situações.

Esta é a razão porque as crianças que tiveram vivências problemáticas, cujo equilíbrio emocional esteve constantemente em causa, que sentiram a sua vida em risco, derivado de maus-tratos, abusos ou mesmo negligência repetidas por parte dos seus progenitores, acabam por desenvolver padrões de resposta baseados na luta, na fuga e na protecção / isolamento, permanente e excessivo contra o exterior, associando então o Bem ou o Mal a situações que viveram, extrapolando, na maior parte das vezes inconscientemente e de forma menos correcta, esses valores a novas situações e a novos agentes socializadores.

Numa perspectiva mais fisiológica, poderemos dizer que a ausência de regras, de apoio, de segurança, criaram no indivíduo, enquanto criança, mecanismos de auto-protecção que, pela sua exagerada e continuada acção, podem ter desregulado todo o seu sistema endócrino e que este poderá ter afectado, ou mesmo lesionado, determinadas áreas do cérebro ou activado outras estruturas menos adequadas, condicionando o seu comportamento social.

Segundo estudos com alguns anos, no âmbito da tomografia computadorizada do cérebro, lesões em áreas específicas, podem comprometer a capacidade dos indivíduos planearem o futuro, impedindo-os de saberem conduzir-se de acordo com as regras sociais e mesmo de terem capacidade para decidir sobre o curso de acções mais vantajosas para a sua própria sobrevivência.

Simultaneamente, tais lesões podem provocar a incapacidade do indivíduo de sentir Vergonha ou Compaixão, sem que nada se altere quanto à sua capacidade de sentir Tristeza, Felicidade ou Medo.

Contudo, estudos recentes no campo da imageologia do cérebro realizados por Jean DECETY (2009), mostram que a agressividade / violência dos jovens para com os seus semelhantes, não se deve a uma indiferença afectiva destes, como defendia R. MUCCHIELLI (1979) em “Como eles se tornam delinquentes”, mas antes pelo contrário, se deve ao prazer que aqueles sentem em observar ou provocar a dor alheia.

Segundo tais recentes investigações, nos jovens com perturbações de conduta, as imagens de dor e violência fazem activar os sistemas de prazer, a amígdala e o estrato ventral, em vez do córtex préfrontal mediano e orbitofrontal, e a junção temporoparietal, que regula as emoções e os dispositivos psicológicos de controlo.

Assim, a percepção de cenas de violência ou dor accionam as zonas de recompensa, não inibida pelos dispositivos psicológicos de controlo situado no córtex préfrontal, como acontece nos indivíduos socialmente adaptados.

Por isso, os jovens com problemas de conduta (conduct disorders), com “problemas de empatia” (empatia que é normal no ser humano comum, social), apresentam problemas de interacção social, actividade excessiva, desatenção, problemas emocionais e comportamentos agressivos, não revelando nunca sentimentos de culpa ou remorsos por atitudes violentas.

Neste caso, o nível médio de violência, próprio de qualquer espécie de animal, tendo por fim a sua protecção contra agentes e perigos exteriores, está sobredimensionado, constituindo-se um instrumento inadaptado de comunicação e de controlo face aos outros, as vítimas.

Segundo os referidos estudos comportamentais e biológicos, os indivíduos com problemas de empatia, foram crianças geneticamente vulneráveis.

Quando tal vulnerabilidade é combinada com certos factores ambientais de alto risco, como pobreza, negligência, maus-tratos parentais, desorganização matrimonial, alcoolismo parental, familiares com desordens anti-sociais de personalidade, as hipóteses de problemas de conduta aumentam.

Nesta perspectiva, poderemos pensar que determinados comportamentos anti-sociais poderão ser provocados ou involuntariamente pelos seus autores, por incapacidade de auto-controlo perante situações de stress, ou pela sua incapacidade de adesão aos valores sociais vigentes, por disfuncionamento da área adequada do cérebro responsável pelo reconhecimento de tais valores

Resumindo, as crianças e jovens com problemas de conduta social, com problemas de empatia, apresentam as seguintes características genéricas:

- Auto-estima muito reduzida;
- Incapacidade de relacionamento com os outros;
- Incapacidade para encontrar prazer na ocupação do tempo;
- Incapacidade para antever e pensar o futuro

Características inter e intrapessoais dos jovens com problemas emocionais e do comportamento

Se quisermos especificar, poderemos identificar nas crianças e jovens com problemas gerais no campo emocional e do comportamento, as seguintes características inter e intrapessoais:

- **Características Cognitivas**

Pensamento concreto

Dificuldade de construção lógica

Dificuldade de verbalização

Dificuldade de introspecção

Dificuldade de apreender a realidade (de forma organizada e coerente)

- **Características Comportamentais**

Passagem ao acto

Impulsividade (dificuldade de auto-controlo)

Dificuldade em tolerar a frustração

Dificuldade na contenção da agressividade

- **Características Afectivas**

Dificuldade em verbalizar os afectos

Recurso mais frequente à agressividade no contacto interpessoal

Dificuldade no processo de autonomização / individualização

- **Características de Socialização**

Dificuldade de interiorização de regras
Dificuldade de generalização de regras

- **Características de Comunicação**

Estratégias de Abandono (actividades paralelas, barulhos, fuga à comunicação, desvio do olhar...)
Tom de voz alto e “impulsivo”

- **Características de Auto-Imagem**

Sentido de incompetência (partem vencidos, antecipam o insucesso)
Passagem de imagem de onnipotência
Identidade problemática (fragmentos / fraca qualidade das figuras relacionais precoces)

- **Características da Sexualidade**

Sexualidade precoce (pela exteriorização de alguns problemas)
Imagens do corpo com algumas perturbações

- **Características da Relação com o Adulto**

Manipulação
Oscilação do humor (agressivo / afectivo)

Razões para uma intervenção onde a actividade física tem primazia

Tendo em conta um quadro tão complexo de intervenção e não tendo sido possível fazê-lo atempadamente, isto é, em idades precoces, ao tentarmos contribuir para a modificabilidade comportamental do indivíduo num momento muito avançado da sua vida, a intervenção ao incidir sobre o nível dos sentimentos, terá necessariamente que levar em conta o papel da emoção.

Isto é, para uma intervenção eficaz, ter-se-á necessariamente de “mexer” com os indivíduos, com aquilo de que mais profundo possuem: medo, angústia, desconhecimento de si e dos outros.

Por outro lado, baseando-nos na ideia de que só “Os sentimentos de dor ou prazer são os alicerces da mente”, como refere Damásio e como referem outros autores, reforçando que praticamente só as experiências sensoriais que causam prazer ou dor, são lembradas, constituindo-se à sua volta modelos de memória adequados e referenciados, ligados estreitamente ao controlo e avaliação do tipo de informações que recebemos, pareceu-me que a intervenção teria que envolver necessariamente o corpo.

A ideia da íntima relação entre cérebro / alma e corpo é explicitada em inúmeros autores, trespassando as suas formações académicas e as suas especializações, desde Espinosa a Damásio, passando por E. Morin, M. Ponty, M. Sérgio, David le Breton.

Se DAMÁSIO afirma que “...a mente existe dentro de um organismo integrado e para ele; as nossas mentes não seriam o que são se não existisse uma interacção entre o corpo e o cérebro durante o processo evolutivo, o desenvolvimento individual e o momento actual”, já M. PONTY invoca que “O Corpo é o meio e o lugar onde me experimento, onde me reconheço como existente” e Edgar MORIN conclui: “O Corpo é bem mais do que o físico”.

Parece portanto ser comum a ideia, como refere DAMÁSIO, de que “...o cérebro humano e o resto do corpo constituem um organismo indissociável, formando um conjunto integrado por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interactivos, componentes endócrinas, imunológicas e neurais autónomas” e de que “...o organismo interage com o ambiente como um conjunto: a interacção não é nem exclusivamente do corpo nem do cérebro...”.

Ficou claro que qualquer intervenção educativa e terapêutica com vista à modificabilidade do comportamento social, envolvendo emoções e sentimentos, terá necessariamente que recorrer ao envolvimento tanto da mente como do corpo.

Para DAMÁSIO, “...o amor, o ódio e a angústia, as qualidades de bondade e crueldade, a solução planificada de um problema científico ou a criação de um novo artefacto, todos eles têm por base os acontecimentos neurais que ocorrem dentro de um cérebro, desde que esse cérebro tenha estado e esteja nesse momento a interagir com o seu corpo. a alma respira através do corpo, e o sofrimento, quer comece no corpo ou numa imagem mental, acontece na carne.”

Por tudo o que ficou dito anteriormente, pelos princípios explicitados, as actividades que se propõem, devidamente articuladas e complementares, envolvendo essencialmente o corpo, não dispensam uma reflexão posterior, conjunta, sobre as mesmas e um processo continuado de auto-avaliação que ajudará na monitorização do processo de modificabilidade comportamental dos estudantes envolvidos.

Potenciais razões para o sucesso da intervenção

Certos do sucesso da intervenção, podem-se apontar algumas das potenciais razões para o mesmo:

- Ambiente de trabalho propício à aprendizagem (meio exterior, actividades mais motivadoras, aprendizagem mais útil e direccionada para a realidade, relação estreita entre alunos /equipa técnica)
- Complementaridade de trabalho entre os professores das diferentes disciplinas e os técnicos de apoio (inter e transdisciplinaridade, com envolvimento dos vários professores e articulação escola / exterior, espaços formais e não formais, estatuto de aluno / cidadão).
- Relação de envolvimento das famílias (participação e partilha de problemas comuns, intervenção das famílias no processo, nomeadamente de monitorização dos comportamentos dos jovens em espaço exterior à escola)





2^a PARTE

INTRODUÇÃO

O modelo Golden Goal relaciona os interesses desportivos do grupo-alvo com o recurso ao desporto como método pedagógico de base. Com o objectivo de dar mais possibilidades aos jovens adultos desfavorecidos de toda a Europa, a parceria transnacional criou cinco módulos para uma «Formação de competências básicas com actividades desportivas integradas».

A fim de incrementar a atenção dos aprendentes, é necessário trabalhar com os interesses específicos do grupo, pondo em primeiro lugar questões para detectar os principais interesses e actividades dos participantes para, em seguida, os tentar integrar no contexto de aprendizagem. Tendo em conta a diversidade de preferências entre rapazes e raparigas, uma orientação sensível às especificidades de género é essencial neste domínio. Ao mesmo tempo, é importante evitar os estereótipos, porque há raparigas e mulheres que se interessam por futebol e até o jogam, e há rapazes e homens que praticam ginástica por gostarem desta actividade.

Numa tarefa educativa que se destina a ensinar aprendentes desfavorecidos, o estímulo de comportamentos positivos é uma pedagogia que permite obter mais eficácia na aprendizagem e nas actividades. No âmbito deste manual²⁷, entende-se por competências sociais as estratégias específicas que o indivíduo utiliza para cumprir eficazmente as suas tarefas sociais, de forma a ser considerado competente no plano social. Se conseguirmos que os aprendentes dominem competências sociais, poderemos evitar muitos problemas de comportamento.

A utilização de um recinto desportivo fundamenta-se no facto de se considerar que o “poder do jogo” pode beneficiar as actividades de aprendizagem. Por isso, um módulo sobre competências sociais pode tirar partido da relação com o desporto, ajudando os estudantes no desenvolvimento autónomo das suas competências sociais. Com efeito, são os estudantes que assumem as suas próprias actividades de aprendizagem, não se limitando a absorver passivamente informações distribuídas pelo formador. A forma como os módulos integram as actividades desportivas na educação em competências básicas difere quanto ao equilíbrio dos seus efeitos em três níveis de impacte: o interesse pelas actividades desportivas; conteúdos desportivos adaptados aos interesses do grupo-alvo; e ambientes desportivos que fazem com que o ambiente da aprendizagem não seja associado a uma experiência educativa negativa, nem ao receio de novos fracassos e discriminações.

As aulas devem ser planificadas ou adaptadas de acordo com o tema e a aptidão do aprendente. Quando se elabora o plano de uma aula, é útil ter presente os três aspectos seguintes: despertar o interesse, estudar, activar.

Despertar o interesse

Implica criar interesse nos aprendentes pela aula. Despertar o interesse é importante no processo de aprendizagem.

²⁷ Ver o capítulo “Em que consistem as competências sociais?”.

Estudar

Cada aula deve ter um ponto de interesse e deve ser sempre escolhido um aspecto interessante diferente como elemento a estudar. Uma etapa do «estudo» poderá também incluir revisões que enriqueçam um conteúdo já anteriormente abordado.

Activar

Falar aos estudantes nos aspectos teóricos não chega para que eles os percebam. Com efeito, para que os aprendentes possam desenvolver os seus conhecimentos e competências, devem ser-lhes dadas oportunidades de os porem em prática. Numa etapa de activação, devem dar-se aos estudantes tarefas que requeiram a mobilização de conteúdos estudados nesse dia, mas também outros conhecimentos adquiridos anteriormente. Nesta etapa, as aulas devem ser apresentadas de forma estruturada e convincente, de maneira a.

- estabelecerem uma sequência alternando componentes teóricas e práticas para permitir aos estudantes adquirirem as técnicas e os conhecimentos e constatarem a utilidade do que aprendem através da prática;
- proporem uma aprendizagem e uma prática que utilizem estratégias pedagógicas com uma vasta gama de conteúdos;
- proporem tarefas bem estruturadas que estimulem os aprendentes a reflectir e com problemas suficientemente difíceis que exijam o máximo dos estudantes, sem todavia os desencorajarem;
- variarem sistematicamente as tarefas para que os aprendentes compreendam como e em que medida se podem também utilizar as competências adquiridas para realizarem outras tarefas menos familiares e para identificarem quando têm necessidade de novas aprendizagens;
- fornecerem um feedback preciso, não apenas em relação ao que os alunos estão a fazer mas também em relação ao que podem fazer para melhorar;
- encorajarem a auto-avaliação, o balanço e a reflexão por parte dos aprendentes (reflexão sobre a sua própria aprendizagem), utilizando o trabalho feito como instrumento de uma aprendizagem reflectida.

Os módulos centram-se nos diferentes níveis do processo educativo e podem aplicar-se de maneira flexível em função das necessidades. Este conjunto de métodos pode ser utilizado numa grande variedade de medidas e de interações. a caixa de ferramentas Golden Goal contém numerosos exemplos de exercícios que podem ser utilizados para apoiar os objectivos pedagógicos de cada módulo.

- MÓDULO 1 – Leitura e escrita
- MÓDULO 2 – Cálculo
- MÓDULO 3 – Competências sociais
- MÓDULO 4 – TIC
- MÓDULO 5 – Línguas estrangeiras

MÓDULO I – LEITURA e ESCRITA

Este módulo linguístico ajudará o aprendente a desenvolver os saberes de base que são necessários para adquirir competências no domínio da leitura e da escrita, e ajudá-lo-á também a reconhecer a sua própria capacidade para aplicar estas competências em situações da vida corrente, para atingir finalidades precisas.

O objectivo deste módulo visa a obtenção de um nível básico de conhecimentos. Está dividido em três unidades que cobrem os seguintes domínios:

- Expressão e compreensão oral
- Leitura
- Escrita

Este módulo pode ser adaptado às necessidades de cada turma. o objectivo geral é o de apoiar as necessidades práticas dos participantes, favorecendo a participação activa e a autogestão, e propondo uma experiência agradável da aprendizagem.

Expressão e compreensão oral

Objectivos de aprendizagem

- Ouvir, compreender interpretar e responder à língua falada, incluindo histórias (simples ou complexas, curtas ou longas), informações, declarações, perguntas e explicações e instruções de tamanho e complexidade variáveis, relacionadas com os interesses desportivos específicos e experiências pessoais dos estudantes, tanto em situações de frente a frente com um ou vários interlocutores ou fora desta interacção directa (pelo telefone, por exemplo).
- Falar a fim de comunicar informações básicas, ideias, sentimentos e opiniões relacionados com a sua experiência pessoal ou com a cobertura mediática de temas desportivos, tanto em situações de frente a frente com um ou vários interlocutores ou fora desta interacção directa (pelo telefone, por exemplo).
- Discutir com uma ou várias pessoas numa situação familiar, fazendo observações ou comentários relevantes e dando resposta ao que os outros dizem para ter uma visão partilhada desta ou daquela experiência desportiva pessoalmente vivida ou de um acontecimento desportivo mediatizado, tanto em situações de frente a frente com um ou vários interlocutores ou fora desta interacção directa (pelo telefone, por exemplo).

Objectivos específicos de aprendizagem

- Ouvir, a fim de compreender os principais elementos de uma história, apresentação, informação, declaração, pergunta, explicação ou instrução (incluindo quadros, gráficos, horários...) de tamanho e de complexidade variáveis.
- Ouvir atentamente a fim de deduzir/identificar uma informação precisa numa história, apresentação, informação, declaração, pergunta, explicação ou instrução (incluindo quadros, gráficos, horários...) de tamanho e complexidade variáveis.
- Ouvir a fim de seguir instruções simples/complexas, e saber pedir informações ou explicações suplementares.
- Ouvir e reagir/responder a perguntas de informação pessoal.
- Ouvir e identificar ideias, sentimentos e opiniões quando são expressas com clareza.
- Ouvir e reagir de maneira adequada a outros pontos de vista.
- Falar com clareza de maneira a fazer-se entender e compreender em situações e interacções diversas.
- Falar, ouvir e reagir em simples interacções ou em situações da vida quotidiana.
- Formular perguntas e responder a perguntas utilizando termos, expressões e fórmulas adequadas.
- Formular perguntas e responder a perguntas a fim de obter informações específicas em situações e interacções diversas.
- Formular perguntas e responder a perguntas para compreender melhor as questões.
- Expressar com clareza factos reais, relatos e descrições.
- Responder a uma série de perguntas relacionadas com uma experiência pessoal ou com a cobertura mediática de assuntos desportivos.
- Compreender questões importantes e participar de maneira apropriada numa discussão.
- Utilizar diversas estratégias de comunicação para confirmar ou clarificar o sentido das questões apresentadas.
- Contribuir de maneira pertinente para uma discussão.

Principais conteúdos pedagógicos

- Normas básicas para ouvir e tomar a palavra.
- Principais objectivos das actividades de escuta e de expressão oral.
- Modalidades de escuta (por exemplo, escuta activa, escuta lógica...).
- Ouvir para identificar as palavras-chave.
- Principais obstáculos às actividades de escuta e de tomar a palavra.
- Palavras, frases e expressões.

- Características linguísticas de narrativas, de histórias, de apresentações...
- Normas básicas e convenções sociais correntes nas interações verbais.
- Marcadores sequenciais e palavras de ligação mais correntes.
- Marcadores sequenciais característicos das instruções (por exemplo, **em primeiro lugar, em seguida...**) e respectiva explicação.
- Princípios de uma interação eficaz individual ou em grupo.
- Diversas fórmulas de cortesia.
- Diferentes formas de perguntar, de responder e de pedir.
- Sinais de fases de feedback.
- Metalinguagem básica para distinguir o oral do escrito.
- Estratégias para prestar atenção aos pontos de vista dos outros e para lhes dar resposta de maneira apropriada.
- Associações de palavras.
- Conceitos básicos da comunicação.
- Estratégias utilizadas para clarificar e confirmar a compreensão.

EXEMPLO

MELHORAR A MOTIVAÇÃO PELA ACÇÃO: UM JOGO DE BOLA NA SALA DE AULA

- Falar e ouvir – construir e recordar frases simples e exercitar-se repetindo estruturas.
- Fazer movimentos físicos que activem os aprendentes e criem um ambiente onde ninguém se sinta 'excluído'.

Globalmente, a formação dirige-se às necessidades dos estudantes no domínio das competências linguísticas básicas. a fim de evitar o tédio causado pela repetição de tarefas, e para incentivar e fazer participar os alunos, integrou-se um jogo formativo que se praticou em diversas ocasiões e com diversos temas. As regras do jogo eram muito simples:

Os participantes (em pequeno grupo) estão de pé, dispostos em círculo. Ao acaso, os participantes atiram a bola de uns para os outros. Aquele que fica com a bola deve dizer uma frase sobre o tema em questão, uma frase diferente sempre que está na posse da bola.

Em algumas ocasiões, este jogo praticou-se de forma competitiva, isto é, os estudantes deviam adivinhar o que os colegas estavam a pensar (neste ou naquele desporto, jogo ou profissão) e recordar-se do que cada um dos participantes dissera. Por vezes, o jogo criava a oportunidade de introduzir actividades complementares: por exemplo, os estudantes deviam lembrar-se das afirmações de cada participante e em seguida escrevê-las (individualmente ou a pares), ou então, relatavam oralmente essas afirmações mas modificando-as, usando por exemplo a voz passiva, a negação, a modificação da estrutura das frases, etc.

- Linguagem verbal e não verbal.
- Interações frente a frente, individuais ou num grupo familiar e solidário.
- Interação ao telefone.
- Velocidade de expressão.
- Gestos e outros indícios visuais.
- Interações de empatia e de apoio.
- Temas respeitantes à vida quotidiana.
- Importância das próprias experiências nas actividades orais.
- Principais registos: argumentativo, informativo, descritivo.
- Encadeamento lógico das palavras numa frase.
- Encadeamentos lógicos das frases.

Leitura

Objectivos pedagógicos

- Ler, compreender e interpretar textos (simples ou complexos, curtos ou longos) relacionados com os interesses do grupo com (ou sem) o apoio do tutor.
- Ler e obter informação básica ou adicional e descobrir os princípios mais importantes e os pormenores de textos (simples ou complexos, curtos ou longos) relacionados com os interesses desportivos ou com a cobertura mediática.
- Usar diversas estratégias de leitura para compreender e interpretar uma grande série de textos.

Objectivos pedagógicos específicos

- Reconhecer e assinalar as letras do alfabeto, os algarismos e os números.
- Assinalar e identificar as estruturas de frases simples e complexas.
- Decifrar as palavras simples, habituais e correntes.
- Reconhecer as abreviaturas mais usuais.
- Compreender a mensagem contida numa só palavra, numa sequência de palavras ou numa frase.
- Ler e compreender o essencial, o sentido global de um texto curto ou longo, relacionado com os temas desportivos seleccionados.
- Identificar e compreender os acontecimentos principais de um texto cronológico, informativo ou explicativo.
- Ler palavras associando a escrita e os sons.
- Identificar os diferentes objectivos dos textos.

- Obter informações específicas ou adicionais através de uma leitura atenta.
- Conhecer as fontes de informações mais correntes e úteis.
- Utilizar estratégias diversificadas para descodificar palavras desconhecidas ou para encontrar informações.
- Analisar textos a fim de encontrar informações.
- Utilizar a pontuação e as maiúsculas para se fazer compreender.
- Utilizar um dicionário para encontrar o sentido de palavras desconhecidas.
- Ler em voz alta de maneira expressiva e interpretativa.
- Ler e interpretar quadros, gráficos e horários.
- Desenvolver e enriquecer o vocabulário, o conhecimento de signos e de símbolos.

Principais conteúdos pedagógicos

- Alfabeto.
- Vogais e consoantes.
- Algarismos e números.
- Palavras.
- Estruturas gramaticais.
- Elementos de ligação e advérbios.
- Conceitos de frase e texto.
- Estrutura da frase.
- Estrutura do texto.
- Objectivos de um texto.
- Diferentes tipos de textos e de formatos.
- Normas linguísticas.
- Metalinguagem básica para distinguir o oral do escrito.
- Palavras compostas, prefixos, sufixos, flexões e plurais.
- Divisão das palavras em sílabas.
- Sinais de pontuação e maiúsculas.
- Diferentes objectivos do uso de sinais de pontuação e de maiúsculas.
- Fonemas e grafemas.
- Sons da língua.
- Sons das palavras familiares e correntes.
- Combinatória dos sons e normas gerais de ortografia.

- Significado dos símbolos sem palavras.
- Sentido dos signos e símbolos correntemente utilizados.
- Importância e significação da ordem das palavras.
- Palavras-chave mais usadas.
- Técnicas para reconhecer palavras à primeira vista.
- Importância da auto-experiência da linguagem.
- Sentido das imagens e dos gráficos.
- Correspondência entre os sons (fonemas) e as letras (grafemas).
- Texto cronológico.
- Diferentes textos com diferentes objectivos.
- Estratégias de abordagem do texto para captar o sentido.
- Estratégias de abordagem do texto para antecipar conteúdos e verificar o sentido.
- Deduzir o significado de uma palavra a partir do contexto.
- Técnicas para decifrar as palavras.
- Informações contidas em quadros, gráficos e horários.
- Função dos dicionários.
- Diferentes fontes de informação para diferentes utilizações.
- Fontes electrónicas e em suporte de papel.

Escrita

Objectivos de aprendizagem

- Escrever palavras, frases curtas ou longas, textos curtos ou longos relacionados com dados pessoais ou com interesses desportivos pessoais.
- Comunicar ideias e informações de maneira simples, preenchendo formulários ou escrevendo cartas curtas à família, aos amigos, aos colegas.
- Comunicar informações, ideias e opiniões de maneira sucinta, reproduzindo modelos de textos de uso corrente.
- Comunicar informações, emoções, sentimentos e opiniões sobre interesses desportivos partilhados com outros, procurando adaptar-se ao (ou aos) interlocutore(s).

Objectivos pedagógicos específicos

- Conhecer e utilizar o alfabeto, os algarismos e os números.
- Conhecer e aplicar as regras ortográficas em palavras correntes.
- Conhecer e utilizar a gramática de base.
- Conhecer e utilizar a pontuação de maneira correcta.
- Conhecer e aplicar as normas respeitantes à escrita de datas, de horas e de endereços.
- Escrever correctamente a maioria dos dados pessoais, as palavras correntes e as palavras-chave do mundo do desporto.
- Construir uma frase simples.
- Redigir frases simples e complexas com pontuação, maiúsculas e conjunções mais usuais para ligar as diferentes orações.
- Preencher formulários e quadros simples e vulgares.
- Escrever palavras e expressões para apresentar informações sobre interesses desportivos pessoais.
- Planificar, redigir e dividir a escrita em parágrafos curtos que respeitem a ordem cronológica.
- Produzir um texto legível.

Principais conteúdos pedagógicos

- Acto de escrita.
- Estruturas e conteúdos.
- Pontuação.
- Sons recorrentes.
- Associações entre sons e símbolos.
- Sons associados com letras e séries de letras.
- Pontos de interrogação e de exclamação.
- Identificação e segmentação dos fonemas nas palavras, como ajuda à ortografia.
- Conceito de frase: sujeito, predicado, complemento, modificador.
- Grupo nominal.
- Conjugação.
- Pronomes.
- Frase afirmativa.
- Frase negativa.
- Imperativo.

- Auxiliares.
- Adjectivos e advérbios.
- Comparações.
- Voz passiva.
- Verbos causativos.
- Orações relativas.
- Concordância temporal.
- Estrutura e organização do pensamento.
- Adaptação da organização textual e do estilo ao contexto, ao público e aos objectivos.
- Escrita formal e informal.
- Diferentes estratégias para aprender a ortografia.
- Modelos de ortografia (séries de letras, padrões visuais, analogias).
- Estilos de caligrafia.

Do desporto para a aprendizagem

Um dos princípios básicos da utilização pedagógica do desporto – em contexto ou através de acontecimentos – é o de apelar aos interesses práticos dos participantes. Assim, um módulo linguístico beneficia da relação com o desporto e permite que os aprendentes desenvolvam os seus próprios interesses e que se divirtam enquanto aprendem. a experiência da parceria Golden Goal demonstra que é benéfico propor desafios inspirados em situações da vida quotidiana, na prática desportiva ou nos acontecimentos desportivos actuais.

Aconselha-se vivamente a utilização dos media associados aos recursos pedagógicos seguintes:

Vídeos, diapositivos, imprensa, narrativas, emissões de rádio e páginas Web

- constituem uma maneira agradável de ensinar e de levantar questões relacionadas com o mundo desportivo;
- suscitam a atenção do grupo;
- dão um ar profissional;
- estimulam a discussão.

Simulações com distribuição de papéis

- Facilita a exploração de soluções.
- Cria oportunidades para encenar conteúdos desportivos e situações interessantes relacionadas com acontecimentos desportivos.

EXEMPLO

Expressão oral: falar de uma maneira clara para ser ouvido e compreendido
 “Uma mensagem para o treinador”

É sexta-feira à noite. Tens de adiar um encontro marcado com o treinador para segunda-feira, porque tens uma importante entrevista de trabalho. Por isso, telefonas ao treinador mas só te responde o atendedor de chamadas.

Para a simulação, dá-se ao aprendente um microfone e um gravador, enquanto o formador cronometra o exercício com um relógio.

Cada aprendente dispõe de 30 segundos para gravar a sua mensagem.
 Depois de todos terem gravado a sua mensagem, o formador rebobina a cassette e faz com que o grupo escute todas as mensagens.
 O formador pára a cassette no final de cada mensagem e pergunta ao grupo se esta é clara, anotando num papel os “sins” e os “nãos”.
 A mensagem que obtiver mais “sins” é a vencedora.

Fichas de trabalho e inquéritos

- Permitem aos estudantes reflectir independentemente sem se deixarem influenciar pelos outros.
- As reflexões pessoais podem ser posteriormente partilhadas com o grupo.

Discussão

- Deve começar-se por pôr em comum ideias, campos de interesse e experiências do grupo.
- É muito eficaz depois de uma apresentação, de um filme ou de uma experiência que precisam de ser analisadas.
- Permite a cada um dos aprendentes participar num processo activo.

Discussão em pequenos grupos

- Os jovens sentem-se muitas vezes mais à vontade em grupos pequenos.
- Esta actividade permite a participação de todos e dá oportunidade aos mais passivos de se tornarem activos e de mostrarem as suas competências.
- Uma sessão de perguntas e respostas pode ser útil para avaliar as aquisições dos participantes e para acompanhar os seus progressos.

Report-Back Sessions

- Permitem discutir em grandes grupos as simulações, os estudos de caso e outros exercícios realizados em pequenos grupos.
- Permitem que os aprendentes consolidem as suas competências e conhecimentos.

- Permitem recapitular uma lição anterior e ajudar os participantes a recordar os temas tratados.
- Permitem que os aprendentes e formadores reflectam sobre o processo, os conteúdos e as experiências de aprendizagem.

Exemplo
Reflectir e comunicar informações, sentimentos, emoções

Um instrumento para facilitar a reflexão e para compreender melhor o processo de aprendizagem:
para utilizar nas discussões e para abrir novas perspectivas.

<p>O que fiz</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Nome</p> <p>_____</p> <p>Data</p> <p>_____</p>	<p>O que me fez rir</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>O que mais me cansou</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Frase do dia</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>O que foi divertido</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Pode também ser utilizado em trabalho de grupo, em que os estudantes se treinam – a discutir o seu processo de aprendizagem – e trocam impressões sobre as suas experiências a partir do questionário.

MÓDULO 2 – CÁLCULO

O objectivo deste módulo é ensinar conhecimentos básicos de matemática e ajudar o aprendiz a desenvolver competências importantes em cálculo e a concretizar a sua aptidão para utilizar essas competências em determinadas finalidades relacionadas com situações desportivas quotidianas.

- Interpretar informações provenientes de diversas fontes
- Efectuar cálculos
- Interpretar resultados e apresentar conclusões
- a partir do primeiro nível, o aprendiz deve ser capaz de dar resposta aos mesmos critérios, mas com números mais complexos. Ser-lhe-á pedido para resolver equações.

Grande parte dos dados numéricos serão constituídos por números inteiros e decimais usados em contextos da vida quotidiana, e expressos nas unidades de medida mais usuais.

Interpretar informações

- Ler e compreender quadros simples, esquemas, histogramas e gráficos circulares.
- Ler e compreender números expressos sob diversas formas: por exemplo, grandes números (em algarismos ou em letras), fracções simples, números decimais e percentagens; escrever números ditados, tais como «mil e cinquenta» ou «três quintos»; reconhecer fracções decimais e saber que um terço é um pouco mais do que 30% ou 0,3; compreender os números negativos utilizados em contexto prático, como saber, por exemplo, que $-2,3^{\circ}$ é uma temperatura mais baixa que -2° .
- Efectuar medições em unidades correntes (minutos, milímetros, litros, gramas, graus), lendo as graduações em utensílios familiares (cronómetros, fitas métricas, recipientes de medida, balanças, termómetros).
- Fazer observações exactas (contar, por exemplo, um número de pessoas ou de objectos, como o número de pessoas sentadas no banco durante um jogo de futebol, ou número de bolas que ainda estão na mesa de bilhar num dado momento de uma partida de snooker).
- Identificar os cálculos necessários para fazer uma operação (por exemplo: «Devo multiplicar estes números» ou «Devo dividi-los por 100»).
- Obter informações desportivas a partir de diversas fontes. Cada aprendiz deve saber ler e compreender gráficos (matemáticos e escritos), a fim de seleccionar e comparar autonomamente séries de dados, verificar ou confirmar previsões e avaliar se esta ou aquela informação é relevante para a sua actividade (por exemplo: saber interpretar informações a partir de histogramas, gráficos circulares e gráficos contendo mais do que uma linha; utilizar conceitos básicos de correlação para tirar conclusões a partir de diagramas de dispersão, e para interpretar esquemas com uma determinada formatação). Deve também saber obter informações autonomamente, através da medida e da observação, a fim de poder ler dados contínuos e discretos.

- Ler e compreender gráficos, quadros, histogramas e esquemas, como estatísticas sazonais sobre os negócios ou as relações oficiais do clube.
- Ler e compreender números sob diversas formas, incluindo os números negativos (por exemplo, as perdas em marketing desportivo, as temperaturas baixas).
- Estimar os montantes e as proporções: cada aluno deve saber fazer comparações simples e os cálculos correspondentes (por exemplo: o comprimento de um estádio é mais ou menos o triplo da sua largura; a proporção de atletas masculinos em relação às mulheres é de aproximadamente três quintos).
- Ler as graduações numa série de instrumentos de acordo com critérios de exactidão previamente definidos (por exemplo: arredondar para os 10mm ou para a polegada mais próxima).
- Fazer observações com exactidão (por exemplo: contar o número de vezes que a bola foi reposta em jogo e o número de cantos que ocorreram num encontro).
- Seleccionar o método apropriado para a obtenção dos resultados desejados, reagrupando os dados se isso for necessário. O estudante deve saber apresentar resultados com exactidão, utilizando métodos e medidas adaptadas ao seu objectivo específico. Deve saber escolher os seus próprios métodos para realizar uma tarefa (por exemplo: «para encontrar a média e fazer um gráfico de frequências, será mais rápido se eu agrupar os dados num quadro» ou «para avaliar o custo de uma exposição de posters, devo começar por calcular o número de posters A3 que posso apresentar no espaço disponível»).
- O aprendiz deve saber obter informações a partir de quadros, como o da lista dos desportistas que obtiveram medalhas de ouro, de prata e de bronze nos últimos Jogos Olímpicos, ou de gráficos como pictogramas, gráficos circulares ou histogramas (a fim de identificar, por exemplo, o número de homens e de mulheres, a média de idade e a nacionalidade dos vencedores), de diagramas, como um simples mapa, um esboço ou uma planta de ateliê, utilizando (por exemplo), uma escala de 10mm para 1m, e gráficos de barras (para identificar, por exemplo, a temperatura num dado momento do dia, ou o momento do dia em que a temperatura é mais alta ou mais baixa).

Efectuar cálculos

- Trabalhar de acordo com critérios de exactidão previamente definidos (arredondar, por exemplo, para a unidade, para a décima ou para as duas décimas mais próximas).
- Somar, subtrair, multiplicar e dividir números inteiros e décimas simples (duas décimas, por exemplo).
- Compreender e reconhecer fracções e percentagens básicas (por exemplo, $\frac{2}{3}$ de 15€ é igual a 10€, 75% de 400 é igual a 300).
- Calcular a área de espaços rectangulares (por exemplo, um campo desportivo).
- Calcular o volume de figuras tridimensionais de base rectangular (por exemplo, piscinas de competição).

- Usar escalas simples em diagramas (por exemplo, 10 mm para 1 m).
- Utilizar percentagens e proporções (três medidas de qualquer coisa para uma medida de outra coisa qualquer).
- Calcular a média de uma dezena de elementos (por exemplo, de temperaturas, de pontuações, de tempos).
- Calcular o intervalo entre o máximo e o mínimo de uma dezena de elementos (por exemplo: a diferença entre a temperatura máxima e a mínima foi de 16° C).
- Verificar os cálculos de formas diversas (por exemplo, avaliar a fim de eliminar respostas inverosímeis, verificando uma subtracção ao refazer uma adição) para ter a certeza da lógica do resultado.
- Mostrar com clareza o método utilizado num cálculo e o grau de exactidão do resultado.
- Efectuar cálculos que impliquem duas ou mais etapas e com números de todo o tipo.
- Efectuar conversões entre fracções, números decimais e percentagens.
- Efectuar conversões entre sistemas diferentes (por exemplo, de pintas para litros, entre diferentes moedas).
- Calcular superfícies e volumes. Calcular dimensões a partir de um esboço feito à escala (utilizando, por exemplo, uma escala de 1 : 20).
- Usar proporções e calcular com a ajuda de coeficientes sempre que necessário.
- Comparar séries de dados com um mínimo de 20 unidades (mediante o uso, por exemplo, de percentagens, médias, medianas, modas).
- Usar uma escala para descrever as oscilações de valores de um conjunto de dados.
- Compreender e utilizar determinadas fórmulas (por exemplo, para calcular volumes, superfícies como círculos, prémios de seguros, $V = I R$ para calcular a intensidade da corrente eléctrica).
- Verificar os métodos usados de forma a corrigir os erros e para garantir que o resultado está certo.

Apresentar resultados

Os estudantes devem saber como apresentar os principais resultados dos seus trabalhos e cálculos, de uma forma mais elaborada do que uma mera e completa descrição de tudo o que fizeram, e devem também saber demonstrar a relação entre os resultados e o objectivo inicial do seu trabalho.

Principais conteúdos pedagógicos:

- **O cálculo:** a prática do cálculo exige que o aprendiz tenha capacidade para efectuar diferentes tipos de operações (quantidades e tamanhos; escalas e proporções; manejo de estatísticas; utilização das fórmulas). «Quantidades e tamanhos» constituem uma só categoria e «escalas e proporções» constituem outra. Os estudantes deverão ser capazes de efectuar cálculos que

impliquem duas ou mais acções, quer dizer, ser capazes de usar um mínimo de duas operações numa sequência em que estão a trabalhar com **quantidades e tamanhos**:

- Nestas operações, os estudantes devem, por exemplo, para resolver problemas aprender a: converter fracções, números decimais, percentagens, divisas ou sistemas de medida; avaliar um número como fracção ou percentagem de um outro; calcular o volume ou a área de formas compostas. Deverão saber trabalhar com números decimais, no contexto de tarefas quotidianas, tais como a utilização do dinheiro, ou o cálculo de medidas (a multiplicação por 10, 100, etc.) a saber:
 - Utilizar formas adequadas para apresentar informações, incluindo histogramas e diagramas.
 - Utilizar unidades de medida correctas (para a área, o volume, o peso, a hora, a temperatura).
 - Etiquetar correctamente o trabalho (utilizando, por exemplo, um título ou uma legenda).
 - Demonstrar a relação entre os resultados e a razão de ser do trabalho.
 - Seleccionar os meios mais eficazes para apresentar as conclusões.
 - Elaborar e utilizar gráficos, diagramas, histogramas (por exemplo, gráficos circulares, quadros de frequências, plantas de ateliê) e etiquetá-los respeitando as normas (por exemplo, eixos e escalas apropriadas).
 - Valorizar os pontos importantes das conclusões e descrever os métodos.
 - Explicar como os resultados dos cálculos dão resposta ao objectivo que se procuram atingir.
 - Utilizar **escalas e proporções**, por exemplo, ao aumentar uma forma usando um número inteiro positivo como factor de multiplicação, ou ao calcular coeficientes, como dividir 60€ na razão de 3:5.
 - Utilizar **estatísticas**, ao calcular a média, a mediana e a moda (por exemplo, partindo de um histograma que apresenta os tempos de alguns dos melhores nadadores nos quatro estilos da natação de competição (1. mariposa; 2. costas; 3. bruços; e 4. estilo livre), usando esses valores para comparar as quatro séries de dados, para descobrir as variações e para descrever os desvios em cada série de dados.
 - Utilizar **fórmulas**, por exemplo, para exprimir uma fórmula em termos de norma usando palavras (por exemplo, «o comprimento em centímetros : 2,54 = ao comprimento em polegadas») ou utilizando símbolos (por exemplo, $c : 2,54 = 1$).
- **Níveis de exactidão**: Os estudantes devem saber trabalhar segundo os níveis de exactidão requeridos, arredondando e interpretando os resultados, por exemplo, para o euro (€) ou para a centena mais próxima (o resultado de 12,458 obtido numa calculadora corresponde a 12,46€).
 - Utilizar **fracções e percentagens**: devem saber o modo de obter fracções como $\frac{2}{3}$ ou $\frac{3}{4}$ de uma determinada quantidade ou medida expressa em números inteiros, e calcular percentagens incluindo aumentos (por exemplo, um aumento de 10% num determinado

tempo) e diminuições (por exemplo, a melhoria de um tempo em 20%). Os estudantes devem saber fazer conversões dentro do mesmo sistema (por exemplo, converter 70 minutos para uma hora e dez minutos, 0,36 metros para 360 mm, compreender que 0,6 da hora não corresponde a 6 minutos, mas a $0,6 \times 60 = 36$ minutos).

- Utilizar **escalas e proporções**: devem saber aplicar uma escala simples a um diagrama para calcular as suas verdadeiras dimensões; devem saber aumentar e reduzir as quantidades expressas em números inteiros usando rácios e proporções directas (por exemplo, aumentar proporcionalmente as quantidades de comida para um número de pessoas três vezes superior, ou distribuir objectos em duas partes, uma das quais contendo o dobro da outra).
- **Manipular estatísticas**: devem saber calcular as variações e a média e compreender que a média constitui o «valor central» de uma série de números em que alguns são mais elevados e outros mais baixos.

Verificação dos cálculos

Na fase final do processo de cálculo, é sempre conveniente verificar a exactidão e a lógica dos resultados obtidos. Nem sempre é necessário apresentar provas do que muitas vezes não passa da repetição de um determinado processo mental. No caso dos cálculos do mesmo tipo se repetirem, deverá incluir-se, para a avaliação do processo, provas da verificação pelo menos **dos primeiros cálculos de cada tipo**. Quanto aos outros, a exactidão dos resultados constitui prova de uma verificação eficaz.

Os estudantes devem ter consciência da importância da verificação dos resultados e familiarizar-se com os diferentes métodos para o fazer. Devem saber fazer uma estimativa dos resultados prováveis dos seus cálculos (por exemplo, «isso deve estar entre 10 e 15, logo 128 não é uma boa resposta, mas 12,8 poderia ser»), e comprová-los realizando as operações «inversas». o grau de exactidão poderia ser de 10 mm para as medidas, mas também se poderia impor um intervalo fixo entre 15 e 20 m², por exemplo. Os estudantes também deverão ser capazes de usar aproximações que corroborem os resultados obtidos.

Principais fontes de informação de números e acontecimentos em disciplinas desportivas

Eis uma selecção de sítios que fornecem números, quadros, classificações, recordes e estatísticas sobre os melhores goleadores, os pilotos mais rápidos, as equipas vencedoras e sobre acontecimentos e competições desportivas, além de proporem uma iniciação às diversas disciplinas desportivas mostrando o seu formato de competição e apresentando os equipamentos e a história dos diversos desportos.

- <http://www.amstat.org/sections/sis/>
- http://www.olympic.org/uk/sports/index_uk.asp
- <http://www.nba.com/statistics/encyc/Player.jsp>
- <http://mlb.mlb.com/NASApp/mlb/mlb/stats/index.jsp>

- <http://www.fifa.com/worldcup/archive>
- <http://www.formula1.com>
- <http://www.motorsport-total.com/fl>
- <http://www.iaaf.org/statistics/toplists/inout=O/ageGroup=N/season=0/gender=M/discipline=MAR/legal=A/index.html>
- <http://www.iaaf.org/statistics/toplists/inout=O/ageGroup=N/season=0/gender=W/discipline=MAR/legal=A/index.html>
- http://www.tilastopaja.org/static_html/staticlists/top2007.htm

MÓDULO 3 – COMPETÊNCIAS SOCIAIS

O domínio das competências sociais é essencial na vida. Estas competências permitem-nos saber o que é preciso dizer, fazer boas opções, e saber como nos devemos comportar em diversas situações. o grau de domínio destas competências nos aprendentes pode influenciar os resultados das aprendizagens, o comportamento, as relações sociais e o plano profissional.

A formação em competências sociais tem o objectivo de ajudar os estudantes a adoptarem um comportamento apropriado. o módulo põe a tónica na motivação e no reforço de um comportamento alternativo dos aprendentes, ajudando-os a alcançar os seus objectivos em situações da vida real – na escola, no trabalho, no seu projecto profissional. o módulo sobre as competências sociais pode ser utilizado tanto com grandes como com pequenos grupos.

Objectivos pedagógicos

A fim de ajudar o estudante a adquirir competências sociais e a orientar-se para uma apreciação e uma prática dos valores (base de uma prática das competências sociais), é importante:

- Apresentar bons modelos que promovam um comportamento «apropriado» (por exemplo, desportistas de elite).
- Desenvolver um ambiente educativo que incorpore processos democráticos (actividades desportivas em recintos desportivos, por exemplo).
- Encorajar a participação do aprendente em todos os aspectos do ambiente educativo.
- Dar-lhe oportunidade de reflectir no que constitui um comportamento cooperativo, cívico ou enfático e de o pôr em prática.
- Dar-lhe oportunidade, no âmbito dos temas a estudar, de desenvolver um raciocínio moral, e promover uma melhor compreensão pessoal, interpessoal e intercultural.
- Desenvolver-lhe capacidades de apreciação e de experiência do raciocínio moral.
- Encorajar um melhor entendimento e o incremento de relações amistosas através da prática de distribuição ou de atribuição equitativa de lugares e de outras acções que, na medida do possível, evitem a segregação dos aprendentes por género, religião ou cultura.
- Desenvolver-lhe a capacidade de trabalhar em conjunto tanto em grupos cooperativos como em grupos competitivos (por exemplo, em instalações desportivas).

A formação em competências sociais visa produzir os seguintes efeitos no aprendente:

- Contribuir para a melhoria da sua auto-estima e do seu sentido de responsabilidades.
- Aumentar o desenvolvimento das suas competências sociais positivas.
- Aumentar o seu espírito crítico e a aptidão para tomar decisões.

- Torná-lo mais receptivo às instruções e às normas.
- Desenvolver-lhe um pensamento mais reflectido e mais orientado para o futuro.
- Favorecer a sua maior aceitação pelos pares.
- Favorecer o desenvolvimento de uma maior consciência e auto-regulação dos níveis de descoberta e de actividade de grupo.

Contexto

Para ser eficaz, uma formação em competências sociais deve incluir dois elementos essenciais: um processo de ensino ou de investigação que ponha em prática uma abordagem ou uma aprendizagem social ou comportamental, e uma série de passos que facilitem a aprendizagem de novas condutas nos recintos desportivos.

No quadro apresentado a seguir, os aprendentes começam com uma avaliação que fornecerá informações independentes sobre as suas competências, tanto no que respeita aos seus pontos fortes como às suas lacunas. o portefólio é uma selecção do trabalho que representa esforços, progressos e êxitos de um estudante no domínio das competências sociais. As obrigações devem fazer com que eles progridam na aprendizagem das competências sociais.



A parceria Golden Goal apresenta nas páginas seguintes um recolha de informações pormenorizadas sobre este quadro, uma descrição geral e sugestões de obrigações a propor num contexto desportivo.

Avaliação

Em qualquer programa de formação em competências sociais, o primeiro passo deve ser o de fazer um levantamento completo ao nível actual do funcionamento social de cada aluno. Isto pode equivaler a uma avaliação das competências sociais, que proporciona informações independentes sobre as competências dos aprendentes, tanto sobre os pontos fortes como sobre as suas lacunas. Podemos usar este processo de recolha de dados para otimizar a eficácia das recomendações e da aprendizagem.

Ao examinarmos a relação entre o comportamento de um aprendente e o seu ambiente, podemos encontrar índices do que poderá contribuir para manter o comportamento visado. Ao identificar as competências sociais de um aprendente, o formador melhora a eficácia e a eficiência de uma formação individualizada, uma vez que essa formação será adaptada às necessidades específicas do aluno e aos objectivos da aprendizagem.

Alguns aprendentes serão obrigados a adquirir determinadas competências antes de poderem adquirir outras. Por exemplo, prestar atenção aos problemas de comunicação verbal e não-verbal é um primeiro passo obrigatório para que possam adquirir outras competências. Apoiando-se nos resultados na avaliação, tanto o aprendente como o formador deverão negociar os objectivos que a aprendizagem deve prosseguir, podendo daí resultar uma formação personalizada em competências sociais.

Os resultados da avaliação darão a conhecer aos aprendentes quais os seus pontos fortes e as suas debilidades em matéria de competências sociais. Como estes resultados são objectivos, dão a oportunidade ao formador de discutir com os aprendentes as suas condutas e de explicar as diversas competências.

Utilização do portefólio

Um portefólio é um instrumento muito útil numa formação em competências sociais, porque os objectivos são muito flexíveis e podem variar de um aprendente para outro. Cada portefólio é construído de acordo com as necessidades individuais e os objectivos de cada aprendente (ver o capítulo «Orientação – Metodologia do portefólio»).

O portefólio das competências sociais contém o trabalho que o aprendente seleccionou e reuniu para demonstrar o seu desenvolvimento e a sua evolução no decurso da aprendizagem. Um elemento essencial de um portefólio educativo é a reflexão do aluno sobre os seus deveres pessoais. Os benefícios de um portefólio numa formação de competências sociais são numerosos, porque este documento:

- permite aos formadores constatarem as necessidades, debilidades e pontos fortes dos aprendentes;
- serve como meio de comunicação;
- permite que os alunos elaborem os seus próprios objectivos de aprendizagem;
- Encoraja os aprendentes a apropriarem-se da aprendizagem e a responsabilizarem-se por ela..

Exemplos de obrigações num contexto desportivo

Um dos princípios básicos da utilização do contexto desportivo é que podemos usar o «poder do jogo» nas actividades da aprendizagem. Isto significa que um módulo sobre as competências sociais beneficia das suas relações com o desporto, favorecendo os estudantes na aquisição de competências sociais independentes. Nesta perspectiva, são os próprios estudantes que realizam as actividades de aprendizagem em lugar de absorverem passivamente as informações do formador.

1. Escolher o tema de investigação

Estabelecer o tema de investigação: pelo menos 5 competências sociais.

2. Definir o objectivo da investigação

Determinar o objectivo da investigação a partir de um mínimo de 3 questões para cada competência social (a definição, a importância e a relevância no desporto).

3. Estabelecer e organizar a investigação

Redigir um plano (quem faz o quê e quando).

4. Elaborar o guião

Preparar o trabalho de campo: formular as entrevistas (perguntas) com a ajuda dos tutores, e marcar encontros com tutores, treinadores e desportistas, etc.

5. Realizar as investigações

Fazer o trabalho de campo: recolha de dados (no recinto desportivo).

6. Tratamento dos dados

Ordenar, verificar e fazer o tratamento de dados.

7. Finalizar

Fazer um resumo, tirar conclusões e fazer recomendações.

8. Apresentar a investigação

Fazer uma apresentação socorrendo-se do PowerPoint.

9. Avaliar o trabalho realizado

Verificar se todos os alunos ficaram com uma ideia clara das diversas competências sociais.

Um clube ou um centro desportivo, que dispõe de campos ou de um estádio, constitui um contexto propício para numerosas situações de aprendizagem. é um ambiente em que a aprendizagem ganha sentido, porque um grande número de estudantes está motivado para descobrir tudo o que sucede nos bastidores de um clube ou de um centro desportivo.

Etapas de investigação (em pequenos grupos)

O aprendiz pode sentir dificuldades na altura de utilizar uma competência por falta de conhecimentos, porque muitas vezes não conhece as competências ou não sabe escolher o momento apropriado de as utilizar. O trabalho de investigação pode ajudá-lo a compreender o significado das diversas competências sociais e a importância da sua utilização.

Estabelecer um conjunto de regras ou de normas

Existem várias formas de ajudar os aprendentes a adquirirem competências sociais. Uma das possibilidades é a de estabelecer um conjunto de regras ou de normas que orientem um comportamento aceitável dentro do grupo. A maior parte dessas regras pertence a uma destas três categorias genéricas:

- devemos ter respeito por nós mesmos;
- devemos respeitar os outros;
- devemos respeitar os objectos.

Como são os próprios estudantes a estabelecer as regras, podem perguntar aos tutores, treinadores e desportistas que tipos de regras são mais importantes para uma equipa alcançar bons resultados. As regras que se estabeleçam e que ilustram estes princípios básicos devem ser repetidas com frequência e devem ser muito claras para todos.

Usar uma lista de verificação durante um encontro ou um jogo de equipa

- Analisar as consequências dos actos individuais sobre os outros durante o encontro.
- Analisar a conduta individual que pode afectar a qualidade da experiência dos outros.
- Analisar os benefícios de um comportamento cooperativo, cívico ou enfático durante o encontro.
- Reflectir sobre as competências sociais requeridas num ambiente desportivo.
- Reconhecer o equilíbrio entre direitos individuais e bem-estar do grupo.
- Reconhecer a competição e os seus efeitos.
- Reconhecer a necessidade de objectividade e de imparcialidade do árbitro.
- Reconhecer a necessidade de uma autoridade (árbitro, capitão) durante o jogo.
- Reconhecer a necessidade da comunicação durante o jogo.
- Reconhecer o valor das regras do jogo.

Organização de actividades desportivas pelos estudantes

A aprendizagem em contexto desportivo permite que cada aluno viva e participe numa grande variedade de actividades recreativas e desportivas. Através da gestão e da organização de equipas (incluindo os árbitros, as regras de jogo e os capitães de equipa), os estudantes recebem preciosas

lições de liderança e de consolidação do espírito de equipa ao mesmo tempo que reforçam o espírito de competição. Aprendem a encorajar-se uns aos outros, falando e escutando-se entre si a fim de resolverem um problema.

Um dos aspectos mais úteis das actividades que visam consolidar uma equipa são as discussões posteriores aos acontecimentos. Eis algumas das questões que se podem pôr aos aprendentes depois de terem participado numa actividade de consolidação da equipa:

- o que é que funcionou bem?
- o que é que não resultou?
- o grupo teve êxito? e porquê, tanto no caso afirmativo como negativo?
- o que é que seria preciso mudar se fosse possível recomeçar?

As actividades de consolidação da equipa também podem servir para discutir as competências sociais em função dos seus desafios (o trabalho de equipa, a confiança, a cooperação, o respeito, o apoio, a comunicação, a perseverança, o espírito desportivo, a paciência e a partilha).

MÓDULO 4 – TIC

Este módulo tem o objectivo de ensinar as TIC básicas através dos interesses desportivos e de ajudar o aprendente a desenvolver as competências de base que são importantes para o domínio das tecnologias da informação e para reconhecer a sua capacidade para aplicar estas competências modificando-as de acordo com as finalidades visadas ao:

- Procurar e seleccionar informações
- Descobrir e desenvolver informações
- Apresentar as informações

É necessário destinar algum tempo para discutir com os aprendentes as situações que se prestam à utilização das TIC como meio de tratamento da informação. Os aprendentes deverão ficar a conhecer e a respeitar os requisitos de segurança do material com que estão a trabalhar.

Objectivos pedagógicos

- Procurar e seleccionar informações.
- Encontrar, explorar e desenvolver informações com dois objectivos distintos.
- Apresentar informações com duas finalidades diferentes.
- Incluir pelo menos um exemplo de um texto, um exemplo de imagens e um exemplo de algarismos ou números.
- Descobrir e desenvolver informações e gerar novas informações.
- Apresentar informações combinadas que reúnam texto, imagens e algarismos.

Os aprendentes deverão conhecer e respeitar as regras de segurança do material que utilizam. Entre essas regras, conta-se o tempo estipulado (e que não deve ser ultrapassado) na utilização de um monitor e os procedimentos correctos para se finalizar qualquer programa informático. Os estudantes devem conhecer as formas de minimizar o risco de contágio de vírus. Devem ainda conhecer e ter em consideração as consequências que advêm do não cumprimento das restrições relativas aos direitos de autor bem como os cuidados a ter quando se trabalha com material confidencial.

Encontrar e desenvolver informações

Objectivos pedagógicos específicos

- Encontrar os diferentes tipos de informação (texto, imagens, algarismos) a partir de fontes informáticas (ficheiros, CD-ROM...).
- Fazer a triagem das informações para decidir o que pode ser útil ou pertinente (por exemplo, para dar resposta às questões de um campeão, deve escrever-se um relatório, ajudar a resolver um problema, inventar qualquer coisa).

- Procurar e reunir as informações, por exemplo, copiar e colar ou «importar» (textos, imagens, algarismos), com o auxílio de formatações que desenvolvam a competência do aprendente (por exemplo, utilizando, para alinhar um texto, tabulações em lugar da barra de espaços, ou usando quadros para posicionar informações).
- Aprofundar as informações (levantando questões para se descobrir um pouco mais, experimentando alternativas, seguindo pistas de investigação ou explorando os efeitos de uma modificação dos dados numa folha do Excel, para fazer previsões e para as testar...).
- Conseguir obter novas informações (por exemplo, comparando informações de diversas proveniências para retirar conclusões, utilizando fórmulas para encontrar informações tais como um resultado total ou uma média).
- Apresentar informações expressas em textos, em imagens ou em algarismos (por exemplo, ligando elementos diferentes, organizando-os em rubricas, reestruturando quadros, produzindo histogramas e gráficos a partir dos dados, seleccionando registos ou um determinado campo de actividade para, a partir de uma base de dados, preparar um relatório).

Procurar e seleccionar informações

Objectivos pedagógicos específicos

- Identificar as fontes de informações adequadas (por exemplo, documentos escritos à mão, obtidos por cópia electrónica [scanner], ficheiros em disquetes ou discos externos, em CD-ROM, em bases de dados, na Internet...).
- Procurar informações utilizando múltiplos critérios (operadores booleanos, como «e», «mais» e ferramentas como os motores de busca).
- Interpretar as informações e decidir sobre o que pode ser útil ou relevante (por exemplo, para responder a uma pergunta, ajudar na resolução de um problema ou para conceber ou fabricar qualquer coisa).

Principais conteúdos pedagógicos de pesquisa e de selecção de informações

Fontes de informações

Identificar as fontes de informações adequadas (por exemplo, documentos escritos à mão, obtidos por cópia electrónica [scanner], ficheiros em disquetes ou discos externos, em CD-ROM, em bases de dados, na Internet...).

Pesquisa

O aprendente deve saber realizar pesquisas apropriadas e adaptadas ao tipo e à localização das informações procuradas. Deve ser capaz de utilizar critérios múltiplos. Por exemplo, quando investiga uma base de dados, deve saber como refinar a pesquisa utilizando dois ou mais critérios (por exemplo, procurar todas as mulheres «bi-atletas» com mais de 25 anos).

- **Interpretar**

O aprendente deve saber ler e compreender os diferentes tipos de informações (dados numéricos, imagens, gráficos, textos, assim como cartas ou relatórios), de maneira a poder detectar erros ou eventuais informações distorcidas, para comprovar factos e para avaliar se a informação obtida é útil à sua investigação.

Principais conteúdos pedagógicos de pesquisa e de tratamento de informações

- **Formatos**

O aprendente deve saber utilizar os diversos formatos que são úteis no tratamento dos dados captados ou importados de outras fontes. Por exemplo, deve saber pagnar os textos utilizando a tabulação, a justificação, o espaçamento e os diferentes estilos e tipos de caracteres. Deve também saber incorporar imagens enquadradas no texto, e criar tabelas e colunas de forma a facilitar o mais possível a futura edição da informação.

- **Exploração**

É necessário encorajar o aprendente a verificar as informações captadas ou recolhidas para, em seguida, levar mais longe as pesquisas sobre o tema que lhe interessa (poderá, por exemplo, acompanhar as referências que encontrou no decorrer da sua busca inicial e desenvolver conhecimentos sobre o tema, pôr à prova as suas ideias, ou experimentar opções alternativas para resolver um problema), o que lhe permitirá dispor de informações e ideias suficientes para passar à etapa seguinte.

- **Desenvolver/deduzir novas informações**

O aprendente deve saber como usar os programas informáticos apropriados para editar e modificar a forma como a informação está organizada. o tratamento de dados vai gerar novas informações, como resultados, referências de páginas e índices. o aprendente deve ser capaz de fazer avançar o seu projecto utilizando, por exemplo, fórmulas nos cálculos ou retirando dos dados conclusões próprias.

Apresentar informações

Objectivos pedagógicos específicos

- Utilizar paginações apropriadas ao tipo de informação apresentado, que deverá incluir textos, imagens e algarismos (seleccionar a visualização ou a página de acordo com o documento, como reportagens ou posters, por exemplo); seleccionar e utilizar paginações apropriadas para apresentar informações combinadas (por exemplo, dispositivos que permitam estruturar margens, colunas e cabeçalhos, proteger ficheiros, quadros e folhas de cálculo).
- Apresentar as informações de maneira coerente (tipos de letra, símbolos, e números, alinhamentos, tamanho e posição das imagens, quadros numéricos, formato dos parágrafos, tamanhos e estilos das imagens, dos textos, alinhamentos e tipos de caracteres).

- Modificar a apresentação de acordo com os objectivos (por exemplo, organizar a apresentação movendo, copiando, suprimindo e inserindo informação, realçando-a para chamar a atenção e aperfeiçoar a paginação, assegurando-se de que tudo está adequado às expectativas da audiência).
- Assegurar-se de que o trabalho é claro e conciso (verificando, por exemplo, se os conteúdos são pertinentes, corrigindo e verificando a ortografia, pedindo conselho a outros, seleccionando e sublinhando informações para melhorar a clareza da exposição).
- Guardar as informações de maneira a poder localizá-la com facilidade (usando directórios e nomes de ficheiros apropriados).

Principais conteúdos pedagógicos da apresentação de informações

- *Paginação*
O aprendente deve saber seleccionar e utilizar paginações apropriadas para a apresentação da informação incluindo as normas que regulam a formatação de documentos correntes (por exemplo, cartas, folhas de cálculo, quadros). Deve também saber utilizar cabeçalhos, margens, colunas, quadros e molduras para a apresentação de textos e imagens, e folhas de cálculo formatadas para a apresentação de dados numéricos.
- *Apresentação*
O aprendente deve preocupar-se em apresentar o trabalho de maneira coerente, clara e precisa. Para a elaboração da apresentação, deve ter conhecimento das técnicas (o sublinhado, por exemplo) que melhorem a aparência do documento. Deve também saber guardar o trabalho de maneira a poder localizá-lo com facilidade, utilizando nomes de ficheiros apropriados ao tema (que dêem uma ideia do conteúdo, do autor ou da sequência) e pastas ou directórios adequados.

Outros objectivos

- Conhecer as vantagens e inconvenientes da utilização das TIC.
- Respeitar os direitos de autor e de confidencialidade.
- Aprender a identificar os erros e as suas causas.
- Aprender a minimizar os riscos para a saúde.
- Aprender a minimizar o risco de vírus.
- Aprender a trabalhar com segurança.

Avaliar o trabalho dos alunos

Tal como para as outras competências-chave, o aprendente deverá demonstrar competências em TIC em contextos que sejam apropriados e através de actividades que se revelem úteis. Para fazer essa avaliação, pedir-se-á ao aprendente para utilizar as TIC, em duas aplicações diferentes, porque fazer a demonstração de uma competência informática por si só não constitui um objectivo. Uma breve descrição, ou a própria evidência da tarefa ou do trabalho feito, deverá indicar o projecto que o aprendente se propôs fazer, os objectivos e os resultados a obter.

Os portefólios devem conter provas suficientes de que os aprendentes trataram todas as componentes do trabalho. é necessário precisar o contexto em que as TIC foram utilizadas e evitar propor exercícios descontextualizados.

Exemplo: Demonstrar as competências em TIC num contexto desportivo
“Anúncio especial – boletim”

1	Criem um boletim em formato A-4 para o clube de futebol, utilizando um programa de tratamento de texto ou de publicação assistida por computador. o documento deve conter informações apresentadas sob a forma de folhas de cálculo, imagens, clipart e texto. Interroguem-se se o devem apresentar em formato retrato ou em formato paisagem e justifiquem a decisão. Podem utilizar um modelo de boletim fornecido por qualquer programa ou criar um boletim próprio. Justifiquem a opção.
2	Usem um programa de pintura/desenho para criarem a imagem de um futebolista que deverá ser inserida no lugar que escolherem no boletim.
3	Procurem informações sobre a história do clube e redijam vós mesmos ou copiem/coleem o que acharem relevante. Introduzam essa informação no boletim sob o título de “História do clube”.
4	Procurem fotografias do jogador que preferem na documentação do clube. Gravem-na e redimensionem-na, se for necessário, para que caiba no boletim. Acrescentem informações sobre o jogador e apresentem tudo sob o título “Um jogador célebre”.
5	Recolham informações sobre o número de golos marcados pelos jogadores do clube e o número de encontros em que participaram. Apresentem a informação numa folha de cálculo em formato de quadro, acompanhada por um resumo dos resultados.
6	Guardem o boletim no computador, gravando-o num ficheiro incluído nos “Meus documentos” e atribuam-lhe um nome que permita (aos autores do trabalho ou a qualquer outra pessoa interessada no assunto) aceder-lhe com facilidade sempre que abrirem a pasta.
7	Utilizem o corrector ortográfico fornecido pelo programa e verifiquem se o documento contém erros.
8	Peçam a um colega para ler o boletim e para dar uma opinião sobre a paginação e a apresentação. Justifiquem a escolha que fizeram do tamanho, do tipo de letras e de outros pormenores da paginação.
9	Com base nestas recomendações, procedam às modificações necessárias.
10	Apresentem o boletim ao formador e ao grupo.

No fim do Módulo 2, têm à disposição uma lista de sítios da Internet onde podem encontrar números, quadros, classificações, recordes e estatísticas sobre os melhores futebolistas, os pilotos mais rápidos, etc.

MÓDULO 5 – LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Compreender uma língua estrangeira é muito útil em numerosas situações. Ser capaz de aprender e de usar uma outra língua contribui para o desenvolvimento pessoal e para um aprofundamento da compreensão social, porque afecta a percepção de si próprio e a maneira de encarar o mundo. Este módulo põe a tónica no encorajamento e no reforço positivo dos aprendentes e visa desenvolver as seguintes competências:

- Falar e ouvir
- Ler
- Escrever

No que respeita aos objectivos definidos no projecto Golden Goal, os aspectos pedagógicos podem resumir-se à aquisição de uma competência “básica” que corresponda às características motivacionais do aprendente e relativas aos “interesses”, à “pertinência pessoal apercebida”, às “expectativas pessoais positivas” e à “satisfação”.

Conteúdo linguístico para os estudantes de competências básicas.

Falar e ouvir

- Apropriar-se das estruturas necessárias à sobrevivência, tais como:
 - Saudações
 - Expressões de despedida
 - Indicações
 - Nome e preço dos objectos
 - Números
- Apresentar alguém
- Expressar uma necessidade
- Mostrar agradecimento
- Despedir-se
- Identificar objectos
- Perguntar a direcção a seguir
- Manifestar concordância
- Expressar desacordo
- Expressar incompreensão
- Fazer compras
- Praticar a pronúncia

- Ser capaz de formular correctamente frases simples
- Ser capaz de compreender a língua falada
- Aprender respostas curtas que demonstrem a compreensão do que foi dito
- Adquirir noções sobre a cultura e o funcionamento da sociedade
- Aprender um vocabulário de sobrevivência: palavras que são necessárias em situações básicas de sobrevivência e em situações sociais correntes, tais como:
 - responder a perguntas sobre a identidade, travar conhecimentos, comprar, assistir a um acontecimento desportivo, participar numa competição desportiva
- Ser capaz de perceber um enunciado ou uma questão simples
- Ser capaz de compreender o sentido global de mensagens e de conversas simples
- Ser capaz de compreender uma linguagem que contenha vocabulário e estruturas gramaticais de base em conversas frente a frente
- Ser capaz de tomar a palavra, responder a enunciados básicos e participar em conversas frente a frente com interlocutores mais fluentes
- Ser capaz de compreender a linguagem utilizada em situações diversas, à custa de algumas repetições e reformulações
- Ser capaz de compreender as ideias principais e os pormenores mais importantes de uma discussão ou de uma apresentação de longa duração
- Participar numa conversa prolongada sobre um grande número de temas
- Formular frases dos seguintes tipos:
 - Frases afirmativas
 - Frases negativas
 - Frases imperativas
 - Frases interrogativas

Exemplo: Solicitar informações

A: Desculpe, poderia dizer-me onde se realiza a competição de biatlo de 2008?

B: É em Östersund.

A: Quem é aquele homem ali?

B: É Ole Einar Bjørndalem.

A: Quando é que a corrida começa?

B: Dentro de dez minutos.

Exemplo: Descrever o acontecimento da Taça do Mundo

A: A Taça do Mundo de Biatlo existe desde o Inverno de 1977/78, e está aberta à participação de homens e mulheres desde 1982/83.

B: Em que altura é que costuma decorrer?

A: A temporada decorre de Dezembro a Março.

Exemplo: Pedir informações sobre as fontes de informação

A: Desculpe, podia-me indicar onde é que poderei encontrar informação sobre a classificação dos melhores atletas de biatlo?

B: Sim, com certeza, encontrará isso tudo na Internet.

A: Muito obrigado!

Escrever

- Expressar necessidades pessoais e redigir textos curtos sobre assuntos familiares.
- Utilizar vocabulário e estruturas básicas em frases e fórmulas simples.
- Construir frases simples com construções gramaticais simples.
- Redigir notas e notícias simples de jornal e relatórios curtos, onde se utilize um vocabulário básico e estruturas linguísticas correntes.
- Expressar ideias no presente, no passado e no futuro.

Ler

- Dominar funções de sobrevivência tais como a leitura de ementas, de cartazes e de horários.
- Compreender um texto narrativo básico e documentos autênticos.
- Utilizar índices contextuais e visuais para deduzir o significado de um texto que contém palavras, expressões e estruturas desconhecidas.

- Compreender passagens redigidas com frases simples mas nas quais o aprendente tem muitas vezes de adivinhar o significado de elementos mais complexos.
- Começar a fazer hipóteses fundamentadas no conhecimento do contexto.
- Começar a identificar a ideia principal e os pormenores complementares de um texto.
- Compreender de maneira autónoma o conteúdo de vários textos.
- Ler uma selecção de textos literários por puro prazer.
- Distinguir as ideias principais das ideias complementares de um texto.
- Analisar excertos de leitura criados para o «grande público».
- Utilizar o contexto de um excerto de leitura e os conhecimentos prévios para melhorar a compreensão, identificando o tom e os objectivos do texto.

Traçar um plano das competências linguísticas e dos interesses desportivos

Tal como no Módulo I, a aprendizagem das línguas estrangeiras beneficia das ligações com o desporto. Como já mencionámos, o emprego de programas baseados no conteúdo constitui um meio suplementar de proporcionar aos aprendentes um contacto com a língua-alvo, compensando assim a falta deste contacto (como acontece numa aprendizagem tradicional desta matéria). Aos métodos atrás descritos pode igualmente recomendar-se a integração dos suportes multimédia.

Para além disso, antes do início da formação, poderá ser útil para os formadores ou professores tentarem realizar um inventário das competências dos estudantes de forma a poderem dispor de um perfil fiel de cada um. Não são só os formadores têm necessidade de saber com quem estão a trabalhar e quais as expectativas e objectivos que têm do curso, mas também os estudantes, que têm um papel activo no processo de aprendizagem, devem ter conhecimento do resultado das interacções que iniciaram.

Este inventário poderia ser feito da seguinte maneira (e feito, evidentemente, na língua materna do aluno):

- Por grupos. Os participantes reflectem sobre tudo o que têm necessidade de saber fazer em cada competência: ouvir, falar, ler, escrever (por exemplo, falar e compreender com uma razoável fluência, escrever instruções e ler o jornal). Em seguida, o formador faz uma lista com tudo o que os participantes identificaram que deviam saber fazer em cada uma das quatro competências.

Exemplo

Reforçar a motivação através da acção: o yoga na aprendizagem de uma língua estrangeira

- Integração do conteúdo no âmbito da aquisição de uma língua
- Movimentos físicos que servem para criar um ambiente em que a pessoa não se sente 'excluída'
- Aumento dos níveis de motivação

No início, os estudantes investigaram numerosos aspectos do yoga, tais como as diversas escolas, a história, os benefícios físicos e mentais, o que os levou a produzir curtas apresentações sobre este ou aquele aspecto do yoga, sobre os seus interesses pela modalidade e sobre o seu bem-estar.

Antes de realizarem as apresentações, o formador ensinou-lhes vocabulário novo (uma selecção) escrevendo as palavras no quadro em inglês e a sua tradução em língua materna, o que constituía a base de um glossário para esta formação. o vocabulário incluía termos como: back (costas), belly (ventre), shoulder (espádua), overhead (por cima), inhale (inspirar), exhale (expirar), lean forward (inclinar-se para a frente), arch your back (arquear as costas), body parts (partes do corpo), positioning (posicionamento), focus points (pontos fixos), etc. Alguns estudantes foram mais longe, divertindo-se a tentar pronunciar alguns dos termos em língua hindu.

Durante as aulas, os estudantes tiveram diversas oportunidades de praticar, a pares, tanto a parte das instruções como os movimentos físicos.

A avaliação englobava uma prova sobre a compreensão de instruções específicas (trabalho oral) mas não compreendia a actividade facultativa do yoga.

No seu conjunto, esta formação procurava atingir as necessidades, pontos fortes e competências dos estudantes, centrando-se na obtenção de resultados positivos, no desenvolvimento da confiança e do sucesso dos alunos, que se identificaram bem com a cultura a estudar e se mostraram dispostos a continuar a estudar inglês. Tinham tomado consciência da importância do inglês em geral e em termos das suas potenciais necessidades na futura vida profissional.

- Auto-avaliação. Cada aprendente dedica então algum tempo a preencher individualmente as fichas de auto-avaliação, e a fazer um levantamento biográfico das suas competências linguísticas, respondendo às seguintes questões: «Que línguas fala? Como é que as aprendeu? Que uso faz delas?».
- Depois de terem preenchido as fichas de auto-avaliação individuais, os aprendentes discutem (individualmente) as respostas com o formador.
- Desta forma, os participantes podem tomar consciência dos seus interesses, definir objectivos e assumir as suas responsabilidades no projecto. Esta auto-avaliação pode bem ser complementada com uma breve biografia dos conhecimentos linguísticos dos participantes.



Education and Culture DG

Projecto financiado com o apoio da Comissão Europeia.
A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor,
não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.



