



COMO SE PLANTA ALFACE? EIS A QUESTÃO!

FORMAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS
COM E SEM NECESSIDADES ESPECIAIS

MANUAL COM EXEMPLOS DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO
SOBRE WEIDE HARDEBEK (DE), LOIDHOLDHOF (AT) E URTICA
DE VIJFSPRONG (NL)



**Cofinanciado pelo
Programa Erasmus+
da União Europeia**

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui um aval do seu conteúdo, que reflete unicamente o ponto de vista dos autores, e a Comissão não pode ser considerada responsável por eventuais utilizações que possam ser feitas com as informações nela contidas.

A Inclutrain é uma parceria estratégica financiada pelo Erasmus+ no EFP com produção intelectual. O projeto teve início em Dezembro de 2017 e foi concluído em Maio de 2020. Número do projeto: 2017-1-DE02- KA202-004268

A Inclutrain Connect é a nova parceria, também financiada pelo Erasmus+, com os seguintes parceiros: Weide-Hardebek (DE), Loidholdhof (AT) Birkenhof (AT), Urtica De Vijfsprong (NL) e Casa de Santa Isabel (PT). Com apoio de: Merckens Development Support (DE) e Albert de Vries Onderzoek in eigen werk (NL). Este projeto decorrerá de Janeiro 2021 até meadas de 2023.



Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Germany. Para ver uma cópia desta licença, consulte <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/> ou contacte Creative Commons por carta, P.O. Box 1866, Mountain View, California, 94042, USA.



COMO SE PLANTA ALFACE, EIS A QUESTÃO!



FORMAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM E SEM NECESSIDADES ESPECIAIS
Manual com exemplos dos encontros de formação sobre Weide Hardebek (DE),
Loidholdhof (AT) E Urtica De Vijfsprong (NL)

Redação: Albert de Vries

Autores: Peter Biermann, Achim Leibing, Dirk Schwenzer e Albert de Vries

Edição: Sophia Barriga, Sophia Fritzer, Helena Hirschmann, Marianne Hogeman e
Henk Poppenk

Tradução do holandês, 2021.

Transferível em alemão, holandês e português a partir do website do projecto:

www.includtrain.eu/includtrain-connect/

Cofinanciado pelo programa Erasmus+ da União Europeia

Por razões de legibilidade, a forma masculina de falar é aqui predominantemente utilizada para substantivos e pronomes pessoais. Contudo, isto não implica qualquer discriminação contra o género feminino, mas deve ser entendido como neutro em termos de simplificação linguística.

CONTEÚDO

1.	INTRODUÇÃO	6
1.1	INCLUTRAIN	6
1.2	INCLUSÃO	6
1.3	PASSOS PARA A INCLUSÃO	7
1.4	VISÃO, ATITUDE BÁSICA METODOLOGIA	8
1.5	APLICAÇÃO DO MANUAL	9
2.	O IMPULSO PARA AGIR	10
3.	INTERMEZZO: AÇÃO INTUITIVA	13
3.1	INTUIÇÃO: PENSAR, SENTIR E AGIR INTUITIVAMENTE	13
3.2	ATUANDO INTUITIVAMENTE: A ARTE DE NÃO SABER	13
3.3	EXEMPLO: LIGAÇÃO INTUITIVA ENTRE FORMADOR E ALUNO	14
4.	O MÉTODO INCLUTRAIN (EXPLORAR A INICIATIVA INDIVIDUAL)	16
5.	EXPLORAR PLANEANDO	19
6.	OBSERVAR FAMILIARIZANDO-SE	22
7.	NOMEAR REFLETINDO EXPLORAR O SUCESSO DA AÇÃO INESPERADA	26
8.	INVESTIGAÇÃO DE CENÁRIOS	28
8.1	VISÃO COMO CENÁRIO	28
8.2	METAS DE PRODUÇÃO E OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO	28
8.3	CONTEXTO DOS OBJETIVOS	28
9.	PORTFÓLIO	30
10.	AVALIAR EXPERIMENTANDO	32
11.	COLABORAR DESCOBRINDO	34
11.1	INTRODUÇÃO	34
11.2	COMPARAÇÃO ENTRE UMA REUNIÃO DE EQUIPA COLABORATIVA E UMA REUNIÃO TRADICIONAL	34
11.3	COLABORAR DESCOBRINDO NAS REUNIÕES	36
11.4	CRIAÇÃO E GESTÃO DE UMA AGENDA	37
11.5	MELHORAR OU LEVANTAR OBJECÇÕES	37
11.6	O QUE FEZ, O QUE VAI FAZER?	38
11.7	OFICINA	38

12.	A ATITUDE BÁSICA DO APRENDER EXPERIMENTANDO	39
12.1	ACEITAR A OUTRA PESSOA	39
12.2	VÁ PARA A AVENTURA	39
12.3	DEMONSTRAR EM VEZ DE EXPLICAR	40
12.4	REUNIR-SE AO NÍVEL DA AÇÃO, PROCURAR O TERCEIRO PONTO COMUM	43
12.5	<i>INVESTIGAR PROPONDO</i>	43
12.6	TRABALHAR INDIVIDUALMENTE EM GRUPO	45
12.7	LIGAR O GRUPO AO INDIVÍDUO	46
12.8	CONFERÊNCIAS E COMUNICAÇÃO ESCRITA	46
13.	MATERIAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	48
13.1	O MATERIAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM É CRIADO NO ENCONTRO	48
13.2	FORNECER MATERIAL COMPARATIVO	48
13.3	MATERIAL DIDÁTICO NO LOCAL DE TRABALHO	49
13.4	CRIAR O SEU PRÓPRIO LIVRO DIDÁTICO	50
13.5	COOPERAÇÃO ENTRE APRENDIZES	52
14.	ESPAÇO DE APRENDIZAGEM	53
14.1	<i>OBSERVAR PERCEBENDO</i>	53
14.2	TRANSFERIR RESPONSABILIDADE NO TRABALHO	55
14.3	CONVIDAR A PARTICIPAR DE FORMA CONCRETA, EMBARCAR	56
14.4	EFICÁCIA DAS DIFERENTES POSIÇÕES NO ESPAÇO	56
15.	FORNECER A APRENDIZAGEM INCLUSIVA	58
15.1	TRABALHAR EM CONJUNTO E DESCOBRIR EM CONJUNTO	58
15.2	UM CURSO DE FORMAÇÃO DE TRÊS DIAS PODERIA TER ESTE ASPETO:	63
16.	FORMAÇÃO DE FORMADORES	64
16.1	APOIAR OS FORMADORES NO SEU TRABALHO	64
16.2	DEMONSTRA O "NÃO SABER"	66
16.3	ACTUAR EM TRÊS DIMENSÕES EM SIMULTÂNEO	68
16.4	ASSUMIR QUE ALGUÉM PODE	68
16.5	PERGUNTAS PADRÃO DE APRENDER EXPERIMENTANDO	69

1. INTRODUÇÃO ¹

1.1 Inclutrain

O Inclutrain é uma fusão dos termos inclusão e formação. Significa formação inclusiva, ou seja, o processo de formação está concebido para ser inclusivo. O projeto Inclutrain I co-financiado pela UE é sobre formação profissional centrada na pessoa para pessoas com e sem necessidades especiais.

A base metodológica para este manual foi desenvolvida no projeto Inclutrain. As comunidades agrícolas envolvidas foram: Weide-Hardebek (DE), Loidholdhof (AT) e Urtica De Vijf sprong (NL). Os parceiros de apoio foram Merckens Development Support (DE) a Bundesverband Deutscher Berufsausbilder e.V. (DE) e Albert de Vries Onderzoek in eigen werk (NL). No âmbito do projeto realizaram-se treinos inclusivos. Os exemplos destas formações estão incluídos neste manual. O projeto sucessor chama-se Inclutrain connect e o foco deste segundo projeto é o intercâmbio e a cooperação entre as comunidades agrícolas. Para além dos parceiros do projeto anterior, duas novas comunidades agrícolas aderiram ao projeto: Heimstätte Birkenhof (AT) e Casa de Santa Isabel (PT). Este manual será utilizado como material de acompanhamento durante as atividades de formação planeadas nas comunidades agrícolas participantes.

Este manual destina-se a acompanhar o processo de formação prática e a tornar-se compreensível através da sua utilização. Pode ser uma ajuda para todos aqueles que procuram novas abordagens e métodos para uma formação inclusiva e centrada na pessoa para pessoas com e sem necessidades especiais. O projeto Inclutrain concentrou-se nos instrutores de trabalho. Grande parte deste manual é também aplicável a prestadores de cuidados residenciais, ou outros que também apoiam e supervisionam a aprendizagem e o desenvolvimento.

1.2 Inclusão

O que é especial e inovador na abordagem à formação profissional aqui apresentada é ²que ela é verdadeiramente inclusiva, ou seja, centrada na pessoa e individual. Cada classificação de grupo é definida de acordo com as características do grupo (por exemplo, agricultores, marroquinos, pessoas autistas, mulheres) e comporta o risco de exclusão. A educação inclusiva só é possível se não houver uma divisão em grupos com base em princípios.

A ideia de inclusão e, portanto, de integração apresenta um desafio particular no ensino e formação profissional, porque os perfis profissionais e as qualificações associadas implicam um agrupamento que exclui muitas pessoas com necessidades de apoio deste ensino e formação

¹ O projeto Inclutrain concentrou-se nos formadores de trabalho. Grande parte deste manual é também aplicável aos supervisores residenciais, ou outros que também apoiam e supervisionam a aprendizagem e o desenvolvimento.

² Isto aplica-se tanto ao ensino e formação profissional formal como informal. Quando uma pessoa aprende uma competência, não se limite só à educação formal, mas temos que vê-la no contexto da aprendizagem ao longo da vida.

com base em requisitos formais de formação. A fim de fazer justiça à ideia de inclusão e, portanto, à abordagem individual, não é a profissão mas a pessoa com todas as suas capacidades e limitações que é tomada como ponto de partida. A que profissão isto conduz ou que profissão nova pode ser desenvolvida, é uma viagem de descoberta.

1.3 Passos para a inclusão

Com base na ideia de diversidade, podem ser estabelecidas quotas: Numa empresa, acima de uma certa dimensão, uma certa percentagem de empregados devem ser portadores de deficiência. No entanto, isto não significa que estes indivíduos estejam integrados na empresa. Isto só acontece se cada indivíduo for visto na sua qualidade individual e se for dada atenção ao que pode contribuir para o todo, ou como o todo pode ser transformado para que esta pessoa possa dar a sua contribuição para o mesmo. A busca da inclusão vai assim um passo mais além da busca da diversidade.

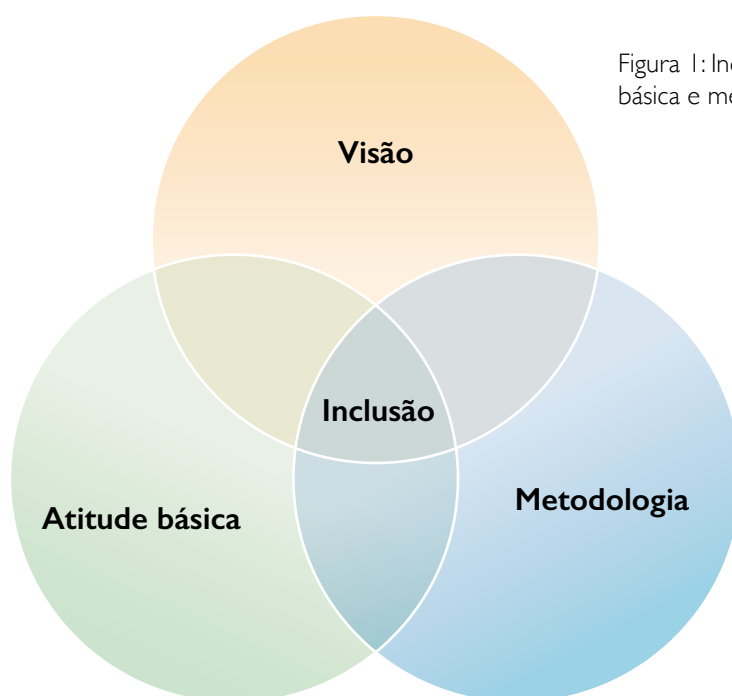


Figura 1: Inclusão: visão, atitude básica e metodologia

Visão

- Cada pessoa, com o seu impulso, é vista como um indivíduo.
- Cada pessoa contribui para um todo maior.
- Cada pessoa é integrada neste conjunto maior através desta mutualidade.

Atitude básica

- É uma abordagem centrada na pessoa. Começa pelo indivíduo em vez de dividir as pessoas em grupos.
- Trabalha de igual para igual.
- Trabalha numa base de reciprocidade..

Metodologia

- Aplicação do método Inclutrain, ou metodologia de aprendizagem experimental.
- Aconselhamento biográfico.
- ...

Um grande passo em frente seria a empresa aprender a olhar não só para as qualidades das pessoas com deficiência, mas para as qualidades de todos os empregados e, portanto, para a sua individualidade. Isto também asseguraria a igualdade.

No domínio da inclusão, muito já foi alcançado em termos de visões e atitudes básicas. Há muitas pessoas que pensam e sentem nesta direção. Por vezes parece ser uma técnica metodológica (escuta ativa), mas é uma atitude básica (reconhecível pela palavra “bom”). As questões permanecem: ‘Como fazê-lo, escutar bem? O que é realmente, uma escuta ativa? Como é que é quando 80% da comunicação não é verbal? A técnica metodológica inclusiva, onde a ligação e o reconhecimento do indivíduo ganha forma, é rara.

Infelizmente, as técnicas metodológicas inclusivas raramente são tornadas visíveis. As pessoas que utilizam técnicas inclusivas já enfrentam uma mudança de paradigma na inclusão, mas ainda não têm as palavras para a expressar.

A inclusão ocorre quando existe um conjunto coerente de visão, atitude básica e metodologia.

1.4 Visão, atitude básica e metodologia ³

Com os métodos de trabalho aqui desenvolvidos move-se como formador profissional, supervisor de aprendizagem, supervisor de trabalho ou treinador simultaneamente em três áreas:

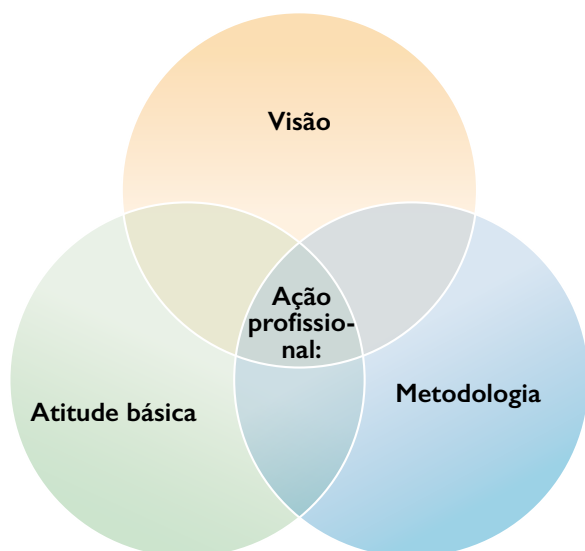
1. O nível da sua visão: tem ideias concretas sobre o futuro da sua profissão, sobre o que irá desenvolver dentro de 5 ou 10 anos a título de atividades concretas, quando o seu ideal tiver sido realizado e se tiver tornado comum. Ou seja, sobre o que contribui para um todo maior com a sua profissão.
2. O nível da sua atitude de base: utiliza certos valores, princípios, formas de trabalho.
3. O nível da metodologia: utiliza certas técnicas metodológicas típicas da sua profissão. Sabe quando pode ou deve utilizar uma ou outra técnica metodológica.

As três áreas estão integradas na ação profissional: com base na sua visão e na sua atitude básica, sabe quando simplesmente tem de utilizar as técnicas metodológicas e onde se pode desviar delas.

Exemplo:

No caso de um agricultor biológico, por exemplo, parte da visão é que dentro de 5 ou 10 anos todas as sementes devem ser de origem biológica e que esta semente é mais adequada se vier do mesmo ambiente que a da exploração agrícola. Isto significa que o próprio jardineiro também multiplica as suas próprias sementes de uma ou mais colheitas para si e para os seus colegas mais próximos. Formar alguém na sua profissão como jardineiro biológico significa, portanto, não só ensinar o espaçamento entre filas de alface, mas também como multiplicar sementes de alface. Isto torna a profissão interessante e também oferece ao aprendiz uma maior variedade de possibilidades.

³ Modificado da tese de Albert de Vries (2004): Ervaringsleren cultiveren. (Cultivar a aprendizagem experimental), Onderzoek in eigen werk, Eburon.



Visão

- Como profissional, temos uma visão de como a nossa profissão contribui para a sociedade.
- Esta visão coloca a ação profissional num contexto social. Um contexto que está em constante evolução. A visão também descreve a contribuição para o futuro.

Atitude básica

- Como profissional, tem uma forma característica de trabalhar - também chamada metodologia ou princípios. Com esta forma de trabalhar, exprimem-se os valores pertencentes à visão.

Metodologia

- Como profissional, utiliza certas metodologia típicas da profissão e sabe quando uma ou outra técnica pode ou deve ser utilizada.

Figura 2: Ação profissional: visão, atitude de base e metodologia.



Figura 2-4: Praticar visão, atitude básica e metodologia ao mesmo tempo e em ligação umas com as outras. Aqui na liderança co-movimento com cavalos.

1.5 Aplicação do manual

No espírito da inclusão, este manual advoga uma abordagem individual - uma abordagem à pessoa, aos materiais e espaços de aprendizagem. Pode continuar a desenvolver este manual de acordo com a situação. Este manual pretende ser um material complementar para o processo de formação prática e torna-se compreensível através da sua aplicação.

Um manual de medidas educacionais individuais nunca está terminado, porque estão sempre a surgir alterações e novas experiências. Isto não é uma lacuna, é apenas parte da questão. No intercâmbio com outras pessoas elaboramos o manual, em conjunto. Assim, também pode ter um efeito de igualdade.

Portanto, sintam-se à vontade para copiar o que precisar deste manual (e não se esqueça de citar a fonte) e acrescentar o que precisa da sua situação (e não se esqueça de citar quem o modificou).⁴

O material que constitui a base para este manual está publicado no sítio web: www.inclutrain.eu. Aí encontrará também as fichas de trabalho para o método Inclutrain.

⁴ Se precisar de um documento Word para a sua extensão do manual, pode solicitá-lo através de info@academie-voorervarenderen.nl.

2. O IMPULSO PARA AGIR ⁵

A característica, qualidade individual que cada pessoa traz à vida e ao trabalho com os outros é evidente na *forma como* alguém age. É o impulso individual de agir que é específico a cada pessoa. É uma característica que aparece em todas as capacidades. Quer-se agir desta forma e ao mesmo tempo ser encorajado e apoiado para o fazer.

Primeiro está aqui um exemplo⁶:

Johannes sabe que Ella, que não fala, pode reagir de forma agressiva. Ele interpreta o gemido e o zumbido de Ella no final do intervalo do café não como um dos seus humores agressivos, mas como uma iniciativa de Ella para que os seus colegas padeiros voltem ao trabalho. Em vez de a pôr na rua com o seu comportamento perturbador, John diz, "Ella pensa que devemos voltar ao trabalho". A alegre reação de Ella mostra que Johannes interpretou corretamente a sua iniciativa.

Johannes viu que Ella queria expressar algo com a sua chamada agressão. Viu também que Ella estava de facto a envolver-se construtivamente no seu trabalho como supervisor de trabalho.

Johannes continuou a tentar adivinhar e a pôr em palavras o que Ella queria dizer mas não conseguiu. Ele manteve isto durante anos. Finalmente, Ella começou a falar e conseguiu substituir Johannes em certas situações como chefe da padaria.

Quando alguém quer fazer algo mas não o consegue fazer (ainda), a questão implícita é: "Ajuda-me a tornar-me competente no que quero fazer. Ensina-me a agir de tal forma que possa alcançar o efeito pretendido".

Durante algum tempo, Johannes disse o que a própria Ella não podia dizer, mas sempre quis dizer. Ele apoiou-a na transformação da sua vontade em realidade. Ele disse que sim ao compromisso com ela.

Se Johannes tivesse reagido negativamente ao seu comportamento, provavelmente teria dito, 'Ella, está demasiado cheio para ti aqui. Sai para o corredor e acalma-te: "Então ele teria rejeitado o seu comportamento perturbador e o seu envolvimento. Ella ficaria sozinha no corredor sem nada para fazer, embora preferisse chamar outros para trabalhar. Ela experimentaria estar sozinha no corredor, sem perceber o que esperam dela. A Ella seria colocada num ambiente ao qual não tem qualquer ligação. Tudo isto provocaria resistência e ainda mais ansiedade nela.

Em todo o comportamento, por mais perturbador ou mal compreendido que seja, uma iniciativa é mostrada. O motivo subjacente ao resmungar da Ella, que é construtivamente expresso pela afirmação de Johannes, chamamos o impulso para agir. O impulso para agir de Ella é descrito por nós em termos dos dois verbos: *liderar abordando*.

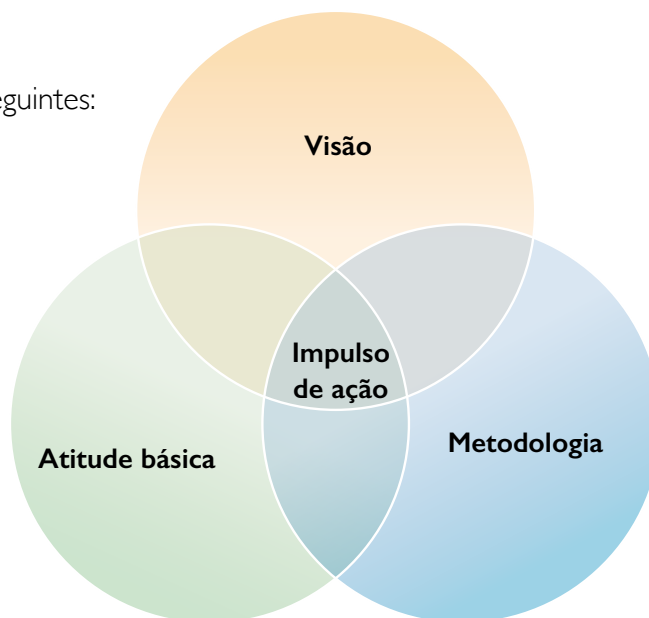
⁵ Modificado e adaptado de: Albert de Vries & Thijs Schiphorst (2013): 'GOH! Onbegrepen gedrag. Bron van creativiteit (Comportamento incompreendido. Fonte de criatividade). Academia para a aprendizagem experimental, Arnhem. (NL)

⁶ De um dos primeiros projetos de "investigação no próprio trabalho" em socioterapia: Johannes Krausen (1999): Liderar conversas com pessoas que não podem falar. Ver: .academievoorervarendleren.nl

Ter um certo impulso para agir não significa que se tenha logo o domínio certo sobre a forma desse impulso para agir: Isso seria um talento. Queremos tornar-nos pró ativos, queremos praticar e desenvolver o impulso para agir. Quando a forma de ação se adapta à situação, torna-se excitante, inspiradora e contribui para o nosso progresso nesta situação. Quanto melhor nos tornamos na expressão construtiva do impulso para agir, melhor nos tornamos na transformação deste impulso para outras situações. É preciso coragem e força para defender a nossa individualidade e não nos conformar-mos.

Os princípios do impulso de ação são os seguintes:

Figura 3: Impulso de ação: visão, atitude básica e metodologia.



Visão

- Cada pessoa mostra o seu impulso para agir na forma como faz alguma coisa.
- Cada ser humano tem o seu próprio impulso para agir muito pessoal, único. Em criança, adolescente, adulto ou idoso, aparece o mesmo impulso para agir, mas em cada momento de uma forma diferente, porque está ligado ao que é corrente no respectivo momento e lugar:
- Cada homem quer tornar-se mais capaz no seu impulso de agir, na sua determinação de vontade.

Atitude básica

- Concentro-me na ação e não nas emoções ou no porquê. Isto fortalece a iniciativa da outra pessoa.
- Integro o mesmo impulso para agir em contextos diferentes. Isto conduz à liberdade.
- Ligo-me ao impulso de uma pessoa para agir, à forma como a sua ação é executada. Isto promove a sustentabilidade.

Metodologia

- Descreve o impulso para agir com dois verbos. Estes verbos devem ser pensados simultaneamente, e não sequencialmente, como causa - efeito.
- Ilustra este impulso para agir com uma profissão ou uma situação profissional.
- Formula sempre o impulso para agir positivamente e dirigido para o exterior, para o ambiente, e não para a pessoa em questão. Quando necessário, reformulamos os verbos, de modo a que apareça imediatamente.
- O impulso de ação tem que estar relacionado a algo arbitrário. Por exemplo, ir às compras com alguém ou pôr a mesa. Isto ensina-nos a ligarmo-nos intuitivamente a um estímulo de ação específico.
- O impulso de ação é concebido como uma hipótese de trabalho. Só quando se trabalha com ele se tomará claro se o ajuda a ver e a relacionar-se com a outra pessoa de uma nova forma. Se não funcionar, é melhor explorar primeiro com os colegas, por exemplo, como podem compreender as palavras e qual a perspetiva que estes oferecem para as suas próprias ações. Se ainda estiver preso, tente ou ensaie os procedimentos descritos nos capítulos seguintes. Aparecerão outros verbos, que poderá experimentar novamente.



Figura 5-7: O impulso para agir aparece também na forma como alguém desenha uma linha vermelha. (Exercício sob a orientação de Hannes Reichert no Loidholdhof).

3. INTERMEZZO: AÇÃO INTUITIVA

A fim de tornar a formação profissional centrada na pessoa, é necessária uma abordagem individual, ou seja, uma abordagem que corresponda ao impulso para agir do “aprendiz”. O foco na pessoa exige que nenhuma classificação de grupo seja utilizada como ponto de partida para a formação. É sobre o encontro individual.⁷Um encontro frutuoso entre ‘formador’ e ‘aprendiz’ que ocorre quando o formador está aberto ao que lhe vem do indivíduo e não permite que os seus próprios pressupostos dominem. Isto requer uma ação intuitiva.

3.1 Intuição: Pensar, sentir e agir intuitivamente

Em geral, intuição significa reconhecimento imediato ou compreensão de um facto, não devido a reflexão. Reconhecer significa encontrar um conceito para um objecto. É possível reconhecer o que é. Tens uma intuição de pensamento. Muitas vezes as pessoas não estão conscientes de tal intuição de pensamento porque ela vem naturalmente e é tomada como certa. Pode-se reconhecer este princípio no momento em que se conhece alguém e não se lembra imediatamente o seu nome. Sabemos que não serve de nada continuar a pensar. É melhor pensar noutra coisa e pouco depois disso o nome surge à tua mente. Em tal situação, tomamos consciência do carácter intuitiva deste processo.

Esta diretriz também aparece na ação intuitiva, na intuição da ação, tal como o faz no pensamento intuitivo. Sem pensar imediatamente de antemão, faz-se o que é apropriado para este caso, nesta situação, e/ou o que pertence a esta pessoa.

Na linguagem quotidiana, a palavra intuição é frequentemente utilizada para uma sensação no baixo ventre, que nos faz aperceber da presença da intuição. Na realidade, é um sinal: Cuidado, algo de especial está a acontecer aqui. Se parar a sua forma tradicional de pensar e agir neste momento, pode surgir uma intuição de pensar ou agir. Com os seus julgamentos (ele faz sempre ..., ele é sempre ...) também forma uma intuição a nível emocional, por simpatia ou antipatia. O essencial está implícito e, ao mesmo tempo, permanece escondido sob esta simpatia ou antipatia. Ao participar na ação indicada pelo acórdão, dá-se um passo em direção à empatia. Esta reelaboração da intuição de sentimento ajuda então à ação positiva e construtiva (ver Capítulo 7).

3.2 Atuando Intuitivamente: A arte de não saber

Característica da ação intuitiva é que uma se junta à outra sem ter previamente formado uma ideia precisa desta ação. Uma tal ação é controlada, por assim dizer, a partir do ambiente ou mesmo do futuro esperado.

⁷ Uma abordagem individual à educação não requer necessariamente uma abordagem individual. Um exemplo do ensino primário, onde todos recebem uma educação igual e ao mesmo tempo centrada na pessoa, pode ser encontrado no capítulo 12.

As ações intuitivas ocorrem frequentemente em situações em que já se tentou muito. Já não conseguimos inventar novas soluções, a nossa mente já não nos está a ajudar. Acabamos por fazer algo sem saber se estamos a agir corretamente. Estes momentos são muitas vezes vistos como desamparo, pensando no desespero anterior: Se olharmos para o efeito, como bem sucedido e inesperado, tornou-se uma *ação bem sucedida e inesperada*. (ASI)

A arte de não saber pertence precisamente à ação intuitiva. Só assim é que não existem pressupostos entre nós e o outro. É possível estabelecer uma ligação com o outro e com o que o outro quer. Pode-se então agir a partir da situação.

No entanto, não estamos despreparados. Temos uma mochila cheia de experiências, ideias construtivas e conceitos *úgeis*, e o conteúdo desta mochila é também utilizado em ações intuitivas. O conteúdo é eficaz. No entanto, a parte eficaz da mochila não contém ideias fixas.

No momento da ação intuitiva, somos capaz de estar completamente com o outro, de acompanhar o outro sem se perder a si próprio. Vê-se onde há vitalidade, onde há pontos de partida para o movimento. Fazemos uso da nossa capacidade de empatizar com a outra pessoa.

Com uma ação intuitiva, diz-se sim às possibilidades da outra pessoa que ainda não conhecemos ou não compreendemos (completamente). Esta é a capacidade de aceitar a outra pessoa como um todo e de sentir e presumir as suas possibilidades.

3.3 Exemplo: Ligação intuitiva entre formador e aluno

Na segunda reunião semanal, Bernd não pôde dar a resposta à pergunta, que já tinha feito na primeira reunião, o que gostaria de saber e aprender. Queria então continuar com o teste SPM da primeira reunião. No entanto, descobri que tinha levado a pasta errada. Foi a pasta com materiais didáticos das sessões de formação anteriores com outros participantes. Aí eu disse que queria mostrar-lhe agora o que ele podia aprender. No início havia documentos que descreviam o conteúdo formal de um contrato de formação e os direitos e deveres do empregador e do empregado. Neste momento, rapidamente se afastou da pasta e, como na primeira reunião, olhou desinteressadamente para um canto da sala. Quando cheguei às páginas com fotografias e descrições de plantas hortícolas, ele respondeu imediatamente a uma fotografia e disse: "Eu sei que essa é um rabanete. Sabem muito bem". Sem pensar muito, fiz-lhe perguntas sobre as cores, as formas e o sabor, o que levou a uma conversa curta e animada. Agora ele próprio continuou a folhear a pasta com interesse. Parou em algumas plantas que conhecia e contou-me tudo o que sabia sobre elas.

Assim, surgiu uma ação intuitiva, bem sucedida e inesperada. Tenho conhecimento (acesso) sobre o que move o aprendiz.

Uma ação inesperada bem sucedida ocorreu na segunda reunião educacional, em que simplesmente continuei a folhear a pasta errada que tinha levado comigo acidentalmente e dei explicações para as várias páginas. Olhando para trás, posso ver que estava a demonstrar, a demonstrar algo. Isto obviamente ligado ao modo de aprendizagem de Bernd, ao seu impulso para agir. A minha ação, o virar das páginas, a exibição de imagens e explicações, pode ser caracterizada como *mostrar contando*.

O impulso de Bernd para agir, que apareceu logo no início: 'Ele olhou desinteressadamente para um canto da sala', eu primeiro interpretei negativamente como desinteresse. Este comporta-

mento neutro pode ser descrito como um virar de costas ou para outra coisa qualquer. Se a vejo como uma atividade positiva, da perspectiva de Bernd, se me coloco no seu lugar, então é um *contemplar indicando*. Porque na realidade estou na situação, seguindo brevemente o seu olhar para o canto da sala.

Com a minha ação liguei-me intuitivamente ao impulso de Bernd para a ação e assim moldei o processo de aprendizagem de uma forma centrada na pessoa.

Se conseguir ligar ao impulso para agir de um aluno (mesmo que o comportamento seja experimentado como negativo em primeira instância), tem lugar um encontro ao nível da ação e torna-se mais fácil ir mais longe juntos na aprendizagem. A *forma como* um aprendiz, a sua maneira de agir, torna-se imediatamente visível e pode ser utilizada positivamente no futuro.

4. O MÉTODO INCLUTRAIN

(EXPLORAR A INICIATIVA INDIVIDUAL) ^{8 9}

O método Inclutrain é uma forma de nomear o impulso para agir e obter ideias sobre como se ligar a uma pessoa e o seu impulso para agir. É um método para continuar a colmatar a lacuna entre si e a outra pessoa. Essencialmente, o método Inclutrain consiste em três técnicas¹⁰ metodológicas :

1. *Explorar planeando* (ver Capítulo 5),
2. *Observar familiarizando-se* (ver capítulo 6) e
3. *Nomear refletindo* (ver Capítulo 7).

Com a primeira técnica metodológica, tenta-se pensar com antecedência em como poderá ser o seu trabalho quando se liga ao outro.

Com a segunda metodologia, coloca-se na posição de comportamento mal compreendido. Com a terceira metodologia, olhamos para trás e vemos como superámos intuitivamente a distância entre nós próprios e a outra pessoa, numa ação bem sucedida e inesperada.

Com as três técnicas metodológicas, cria-se metodicamente um espaço interior de empoderamento. Este espaço fornece as condições para o surgimento intuitivo de ideias e perspetivas de ação. Desta forma, uma abordagem pode ser tanto intuitiva como metódica.

técnica metódica	1. <i>explorar planeando</i>	2. <i>observar familiarizando-se</i>	3. <i>Nomear refletindo</i>
Direção no tempo	Prever do futuro	Vivenciar e experimentar o presente	Contemplar o passado
Objetivo / direção da intuição	Criar uma imagem positiva	Perceber a essência do comportamento de alguém	Refletir sobre a ação inesperada bem sucedida

Existem quatro variações destas técnicas metodológicas que são importantes para ligar a forma de trabalhar ao trabalho sobre o plano de desenvolvimento ou para criar um ambiente em que a forma de trabalhar possa ser frutuosa absorvida:

8 O nome método INCLUTRAIN (BIC -Bevorderen Initiatief Cliënt: Explorar a iniciativa individual), tal como usado em holandês, é usado pela primeira vez em A. de Vries (2012): *Reforço da capacidade individual de decisão no trabalho*. Também um projeto co-financiado pela UE (Fundo Social Europeu, E). Os termos “aprendizagem experimental” e “explorar o próprio trabalho” englobam este método.

9 Modificado e adoptado a partir de: Albert de Vries & Thijs Schiphorst (2013): ‘GOH! Onbegrepen gedrag. *Bron van creativiteit*. (Comportamento incompreendido. Fonte de criatividade). Academia para a Aprendizagem Experimental, Arnhem.

10 Estas são técnicas que consistem em passos concretos que devem ser seguidos e para as quais existem também folhas de trabalho.

4. Investigação de cenários (ver Capítulo 8).
5. Escrever um portfólio (ver capítulo 9)
6. *Avaliar experimentando* (ver Capítulo 10) e
7. *Colaborar descobrindo* (ver Capítulo 11).

Com as técnicas metodológicas mencionadas, examina-se o que é perturbador ou mal compreendido a partir de uma atitude básica positiva. O desafio com estas técnicas metodológicas é suportar a ignorância e, portanto, a incerteza durante o maior tempo possível. É tentador começar imediatamente com as interpretações e preconceitos habituais, tais como “é assim que as pessoas o fazem” ou “é assim que as pessoas com autismo se comportam normalmente”. Mas isto é exatamente o que se deve evitar. Em vez disso, utiliza uma atividade de investigação para não se deixar levar por preconceitos e hábitos de pensamento.

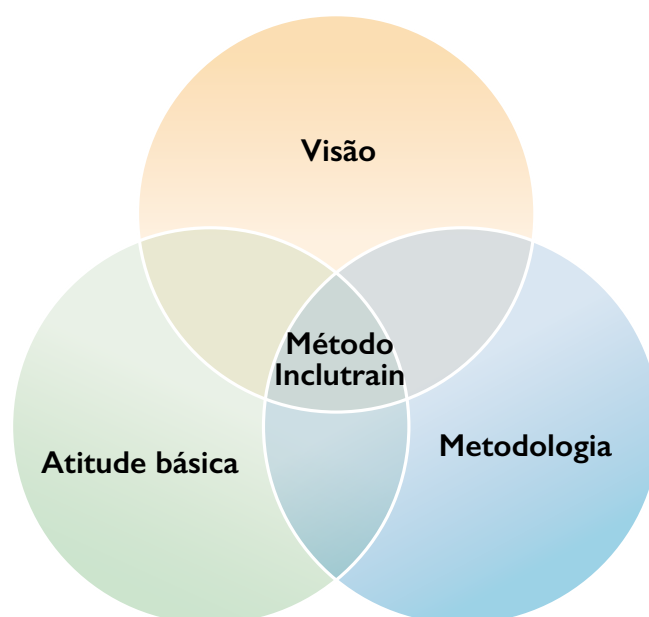
Os capítulos seguintes descrevem as etapas destas técnicas metodológicas. A cada passo, leva-se a sério o que nos vem à cabeça e diz-se sim, mesmo que não se compreenda imediatamente o conteúdo. Uma vez que algo tenha surgido, passa-se para o passo seguinte. A compreensão surge nos passos seguintes e, finalmente, verifica-se que o resultado inspira o trabalho.

Estas técnicas metodológicas utilizam as mesmas competências uma e outra vez, apenas de uma forma diferente, e podem ajudar-nos na procura do impulso para a ação do aluno no acompanhamento diário.

Os resultados desta investigação podem ser utilizados para comunicar melhor com os colegas sobre o que fez e porquê. Se não o fizermos, iremos criar uma divisão entre nós e os nossos colegas. Criamos um fosso entre aqueles que sabem fazer e aqueles que não compreendem o que está a acontecer.

Os resultados desta investigação também nos ajudarão a compreender por nós próprios o que funcionou com sucesso. Sem essa investigação, as ações inesperadas continuam a ser um acaso.

Figura 4: Método Inclutrain: visão, atitude básica e técnica metodológica .



Visão

- Cada pessoa toma a iniciativa.
- Cada pessoa acumula experiência e torna-se cada vez mais poderosa no seu impulso de agir; na forma como age.
- Este impulso de agir nem sempre é compreendido pelos outros e por si próprio e pode então ser entendido como perturbador.
- O impulso para agir é sempre positivo e centrado no ambiente, não em si próprio.
- O comportamento incompreendido é significativo e pode ser visto e experimentado como significativo se for reforçado em vez de tentar travá-lo imediatamente.

Atitude básica

- Diga sim, mesmo antes de compreender porquê. Acompanhe o outro.
- Coloque-se no lugar do outro.
- Preste sempre atenção às ações em situações.
- Embarque, lidere o caminho, e dê o exemplo, em vez de fazer perguntas. Trabalhe em conjunto em vez de corrigir: Foca-te no terreno comum (terceiro ponto).
- Tanto o formador como o aprendiz já conseguem e ocasionalmente fazem, inconscientemente de forma apropriada.

Metodologia

Condense o impulso de agir já experimentado, mas ainda não consciente, em imagens de situações profissionais e em dois verbos sem imaginação. Depois volta a ligar o „como“ com um „quê“, num cenário do que vai fazer amanhã. As variações deste princípio são as técnicas metodológicas:

1. *Explorar planeando*
2. *Observar familiarizando-se*
3. *Nomear refletindo*
4. *Investigação de cenários*
5. *Escrever um portfólio*
6. *Avaliar experimentando*
7. *Colaborar descobrindo*

5. EXPLORAR PLANEANDO

Não é fácil fazer a coisa certa quando alguém, como Ella no exemplo do Capítulo 2, é de boa vontade mas é incapaz de expressar o seu impulso para agir positivamente e, em vez disso, parece agressivo sem o ser. Como conseguem não ficar irritados com o comportamento perturbador? Como se liga com o impulso para agir da outra pessoa?

Uma das técnicas metodológicas consiste em repensar este comportamento em imagens positivas. Ao pensar nas possibilidades, prepara-se para ações intuitivas.

Exemplo.

Bart continua a perguntar

Chegou a hora de tomar uma chávena de café. Jasper pede ao Bart para fazer café para o grupo.

Bart: 'O filtro tem de estar em primeiro lugar? Assim está bom? De quanto café precisamos? Quantas colheres? Quanta água precisamos de meter? Assim.....? '

O Bart pergunta tudo.

Jasper fica espantado com todas as coisas sobre as quais se pode fazer uma pergunta quando se está a fazer algo tão simples como fazer café e já o fez antes. Parece que nunca o tinha feito antes. O que quer que Jasper diga, corre mal. A sua raiva cresce e cresce. Finalmente, ele diz: "Já sabes fazer isso! "

Bart continua a fazer perguntas. Todas as mesmas perguntas. Ele coloca demasiado café no filtro. Ele deita a água ao lado. Algo tão simples.

Estou louco, ou ele está? Bart, não sejas tolo. Já fizeste café antes. Não tente enganar-me. '

Bart começa a gritar.

Jasper tenta chegar ao Bart, mas não consegue. Bart olha para o lado, evitando Jasper.

Passo 1: *Explorar planeando* assume que este comportamento perturbador, estas perguntas repetitivas de Bart, (a descrição específica de uma situação), são significativas. Tão significativo que deve reforçá-lo em vez de o parar no seu caminho.

Passo 2: No momento em que o pode imaginar, salta por cima da sua falta de compreensão do comportamento perturbador. Não se sabe de antemão onde se vai parar. Em que situação é que acabou? Em que profissão é o questionamento contínuo de eminente importância? Por exemplo: um investigador ou jornalista que entrevista pessoas e continua a perguntar o que está por detrás de uma resposta.

Passo 3: O impulso de ação é encontrado, olhando para os dois verbos que parecem mais significativos. O impulso de ação é nomeado: *entrevistar* e *perguntar/informar*. O impulso de ação, em que há um "ando" após o segundo verbo: *informar entrevistando*, é sempre positivo e dirigido para fora, para o ambiente, não para a própria pessoa. O impulso de ação formulado desta forma é interpretado como uma hipótese de trabalho.

Se não vir dois verbos tão rapidamente, pode mudar um substantivo ou um adjetivo para um verbo. Este pode mesmo ser um verbo que não está no dicionário.

Passo 4: No momento em que conseguir reconhecer o comportamento incompreendido de Bart como uma qualidade, surge a questão como pode apoiar esta *informar entrevistando* em situações quotidianas. Que situação irá encontrar amanhã e o que pode fazer então para se juntar a este impulso para agir?

Amanhã será o trabalho de Joost fazer café. Joost acaba de se juntar ao nosso grupo e ainda tem muitas coisas práticas para aprender. Peço ao Bart que me ajude a ensinar o Joost a fazer café. Apoiado por Bart, Jasper inicia uma conversa com Joost para descobrir o que ele já sabe e pode fazer.

Formou agora uma ideia de como pode usar a qualidade de Bart numa situação futura. Depois, no Passo 5, pode perguntar-se se encontrou esta intenção do Bart no passado e como se ligou a ela.

Há algum tempo atrás houve uma situação em que Bart estava muito inquieto no seu quarto, a gemer e a gritar. Jasper decidiu andar com ele na sua bicicleta tandem. Bart quis vir com ele. O tandem foi rapidamente retirado do barracão. Demorou algum tempo até que Bart saísse a gritar alto.

Ele ficou perto de Jasper e gritou em voz alta: 'E se eu berrar?'

Jasper respondeu calmamente: 'Então, estás a gritar'. – e ficou silencioso por um momento - "Senta-te atrás e vamos".

Depois de cerca de trezentos metros, Bart suspirou profundamente e relaxou.

*Jasper respondeu à pergunta de Bart ('E se eu berrar?') calmamente. Intuitivamente, experimentou-o como um *informar entrevistando* e não como uma ameaça.*

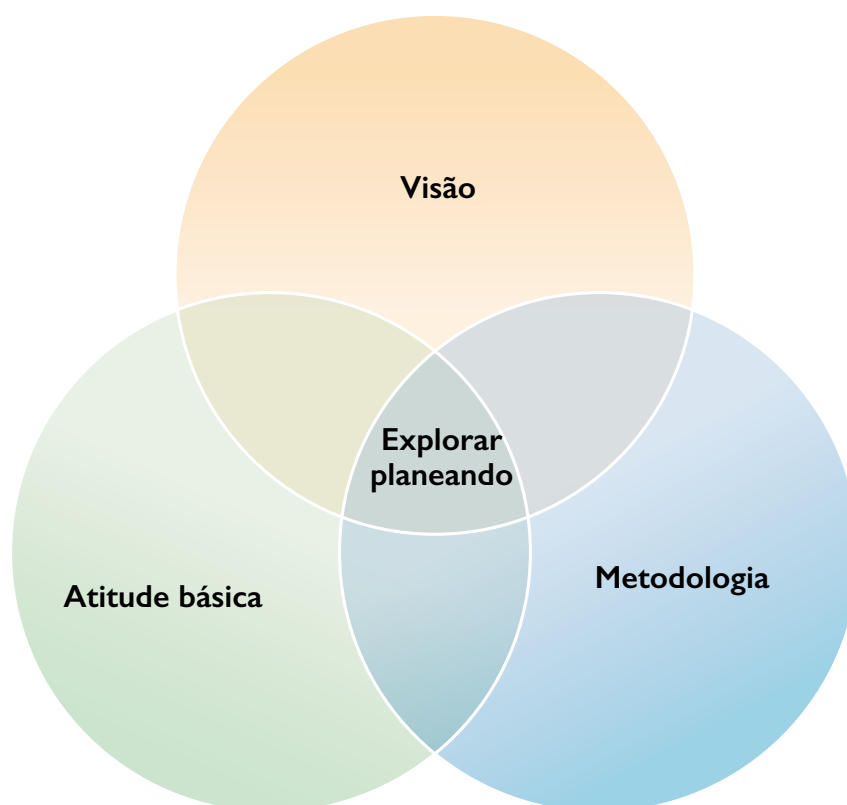
Desta forma, descobre-se que num momento como este já era inconscientemente competente. Esta metodologia ajuda a tornar-se conscientemente competente.

No início Jasper quis parar a interrogação do Bart. Estava a enlouquecê-lo. Quanto mais Jasper tentava impedi-lo, mais Bart continuava. Não teve qualquer efeito positivo. Se Jasper seguir *explorar planeando*, ele será capaz de estimular as perguntas! Uma inversão completa.

Se já encontrou um impulso para a ação de alguém, pode tomar isto como ponto de partida e continuar com o passo 4. Em princípio, cria-se então um plano de ação, um plano de desenvolvimento ou um plano de apoio. Num tal plano, pode elaborar ainda mais concretamente o que está a fazer e o que espera como ação da outra pessoa. Depois pode também descrever quem estará envolvido nestas ações e quando terá lugar a avaliação. Neste sentido, os planos de ação apenas descrevem momentos únicos, mas são exemplares para procedimentos futuros. ¹¹

¹¹ Ver 'Pesquisa de Cenários', Capítulo 8, como uma forma de trabalhar construtivamente com objetivos.

Figura 5: *Explorar planeando*: visão, atitude básica e técnica metodológica.



Visão

- Cada pessoa toma a iniciativa.
- Cada pessoa acumula experiência e torna-se cada vez mais poderosa no seu impulso de agir, na forma como age.
- Este impulso de agir nem sempre é compreendido pelos outros e por si próprio e pode então ser entendido como perturbador:
- O impulso para agir é sempre positivo e centra-se no ambiente, não em si próprio.
- O comportamento incompreendido é significativo e pode ser visto e experimentado como significativo se for reforçado em vez de tentar travá-lo imediatamente.

Metodologia

1. Numa situação específica, descrever o comportamento incompreendido e perturbador.
2. Procure uma situação profissional como uma imagem em que o comportamento mal compreendido tenha significado.
3. Tirar dois verbos da descrição das ações nesta situação profissional. Assim descreveram o impulso para agir: Colocar um ,ando' após o segundo verbo.
4. Imagine como se ligará a este impulso para agir numa situação que poderá encontrar amanhã.
5. Finalmente, pode olhar para trás com a questão de saber se já houve uma ligação mais cedo a este impulso para agir.

Atitude básica

- Diga sim, mesmo antes de compreender porquê. Acompanhe o outro.
- Doloque-se no lugar do outro.
- Prestar sempre atenção às ações em situações.
- Embarcar, liderar o caminho, e dá o exemplo, em vez de fazer perguntas. Trabalhar em conjunto em vez de corrigir. Foco no terreno comum (terceiro ponto).
- Tanto o formador como o aprendiz conseguem e ocasionalmente fazem, inconscientemente de forma apropriada.

6. OBSERVAR FAMILIARIZANDO-SE

Em cada ação aparece a forma „como“, o impulso para agir: Isto pode ser simplesmente caminhar, mas também como alguém varre folhas, limpa cebolas, amassa massa, corta madeira ou pensa. Falar é também ação.

Com o *observar familiarizando-se*, coloca-se no lugar da outra pessoa e simplesmente alinha com ela. Aceita a atividade que a outra pessoa está a realizar como significativa. A empatia neste caso refere-se apenas às ações e não aos sentimentos e emoções do outro. Não deixa espaço para a simpatia ou antipatia surgir como uma reação natural à outra pessoa. Claro que a sua própria forma de andar é o ‘melhor’ para si, mas concentra-se na outra pessoa por um interesse positivo. Está aberto a experimentar como a outra pessoa a experimenta. Esta metodologia serve também como preparação para uma ação intuitiva.

Uma descrição do caso da Simone e Miriam.

Simone continua zangada

Simone está cheia de algo quando Miriam a vai buscar ao trabalho e a leva a casa. Miriam vê que algo correu mal com Simone no trabalho de hoje.

‘Anda Simone, vamos para casa’.

Silêncio.

Miriam: ‘O que correu mal no trabalho?’

Simone responde com relutância, “Nada”.

Em vez de tomar a estrada para a direita, para casa, Simone vira à esquerda. Por isso, fazem um longo desvio. Miriam ainda não sabe o que correu mal. Miriam tenta imaginar o que poderia ser. Ela está completamente na situação de trabalho de Simone.

Mais uma vez, mesmo perto da casa, Simone toma o caminho errado.

“Vá lá, nunca chegaremos a casa assim.”

Simone grita e insulta. Agora Simone olha com raiva para Miriam. Miriam já não sabe o que fazer.

Miriam pensa: Simone deve conhecer o caminho de casa! Como pode ela ser tão estúpida! Miriam está presa na sua ideia da outra. Como pode Miriam ver agora o comportamento de Simone de forma diferente? Como se diz sim e como se liga?

Uma maneira de o fazer é experimentar. Olhamos de dentro para fora com alguém movendo-se como a outra pessoa e reparando nas experiências que temos e pondo-as em palavras. Por exemplo: pede-se a um participante da conversa que finja como Simone anda e se move. O passo 1 é imitar este movimento. Está à procura do potencial deste movimento. Com a pergunta no passo 2: “Em que profissão é este movimento uma qualidade?” pratica „dizer sim“.

Deixa-se de imitar assim que se tem uma imagem de uma profissão ou de uma situação profissional. Por vezes, alguns passos são suficientes. Parar após um minuto, no máximo. Confie que

imitando o movimento criará automaticamente uma imagem profissional e aceitará esta imagem, mesmo que não a compreenda.

Uma das participantes, Anita, vê uma imagem de um *relojoeiro*. A imagem é, evidentemente, influenciada pelas suas experiências pessoais. É a sua imagem.

Ao perguntar no passo 3: “Como funciona o meu relojoeiro?” pode condensar ainda mais a essência da imagem em ações: *‘Ele coloca todas as partes do relógio no lugar certo, com grande precisão’, que por sua vez são condensadas em dois verbos, o segundo com um ‘ando’ a seguir: colocar apropriando.*

Agora estas palavras estão associadas à profissão de relojoeiro, mas estas palavras continuam a ser estranhas, mal compreendidas. Miriam tenta ver e reconhecer estas palavras como normais e significativas no seu ambiente quotidiano. Aqui e agora na mesa, por exemplo.... Um dos participantes mostra o que imagina com estes verbos (passo 4):

Quando enche uma chávena de chá para o seu vizinho: coloca a chávena à direita, para que a outra pessoa, se for destro, possa agarrar bem a chávena. Ele coloca a colher atrás do copo, com a pega também para a direita.

Com a ajuda deste passo intermédio, Miriam, no passo 5, pode imaginar como pode chegar a Simone numa determinada situação:

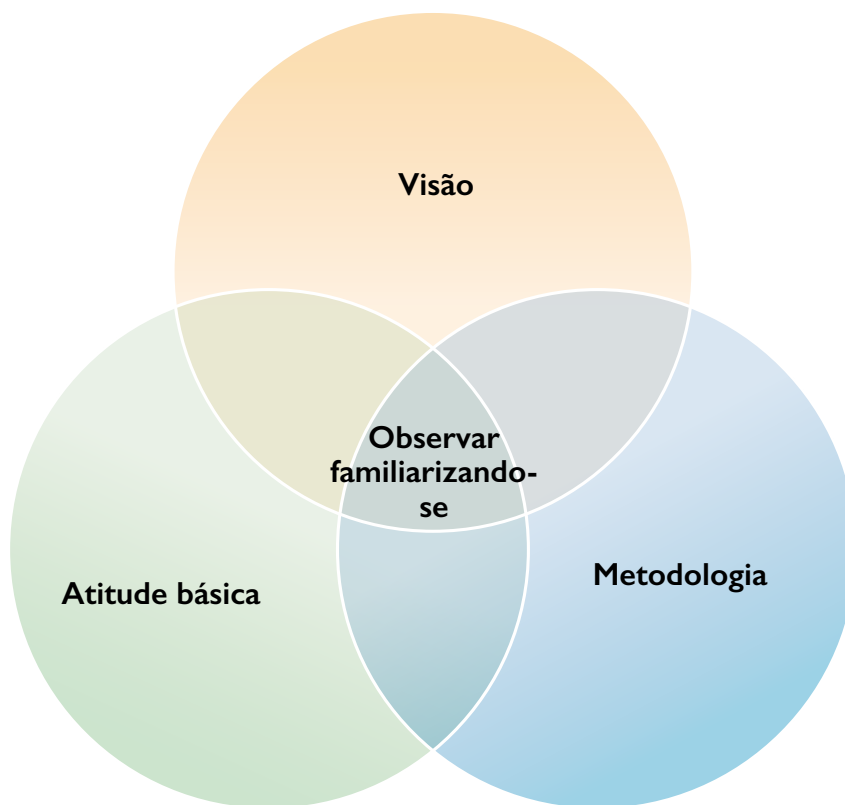
Pode acontecer que uma cadeira permaneça desocupada durante uma refeição. Normalmente, como cuidadora, ela relata que alguém não está aqui hoje e que ela própria ocupará esse lugar.

Na realidade, é claro, parece diferente: *Uma semana mais tarde, uma cadeira ao lado de Simone ficou desocupada. Antes que Miriam possa dizer alguma coisa, Simone já convidou outro residente para se sentar ao seu lado.*

Uma vez nomeada a qualidade de uma pessoa, reconhecerá essa qualidade nos seus encontros diários com essa pessoa com muito mais frequência do que espera. Este é o passo 6.

As medidas são tomadas tão individualmente quanto possível. Os resultados podem ser partilhados dentro do grupo.

Figura 6: Observar familiarizando-se: visão, atitude básica e metodologia.



Visão

- Cada pessoa toma a iniciativa.
- Cada pessoa acumula experiência e torna-se cada vez mais poderosa no seu impulso de agir, na forma como age.
- Este impulso de agir nem sempre é compreendido pelos outros e por si próprio e pode então ser entendido como perturbador.
- O impulso para agir é sempre positivo e centrado no ambiente, não em si próprio.
- O comportamento incompreendido é significativo e pode ser visto e experimentado como significativo se for reforçado em vez de tentar travá-lo imediatamente.

Atitude básica

- Diga sim mesmo antes de compreender porquê. Acompanha o outro.
- Coloque-se no lugar do outro.
- Prestar sempre atenção às ações em situações.
- Embarcar, liderar o caminho, e dá o exemplo, em vez de fazer perguntas. Trabalhar em conjunto em vez de corrigir: Foco no terreno comum (terceiro ponto).
- Tanto o formador como o aprendiz já conseguem e ocasionalmente fazem, inconscientemente de forma apropriada.

Metodologia

1. Coloque-se no lugar do outro. Mova-se com o movimento do outro, na ação do outro: Imita por um interesse positivo: Como é que o outro está a fazer isto agora? Observe em si mesmo o que experimenta como dinâmica de movimento neste momento de imitação.
2. Descreva a sua experiência. Pegue os dois verbos mais importantes desta descrição.
3. Ilustre a sua experiência com uma situação profissional em que este movimento tem significado.
4. Com esta descrição dos dois verbos e da situação profissional, descreve o impulso para agir: Colocar um 'ando' após o segundo verbo.
5. Imagine como se ligará a este impulso para agir numa situação que poderá encontrar amanhã.
6. Finalmente, pode olhar para trás com a questão de saber se já houve uma ligação mais cedo a este impulso para agir.



Figura 8-10: Imitando como alguém caminha e como a experiência do impulso para agir é expressa através de um desenho colorido dinâmico.

Após uma tarde de workshop, alguns alunos de um curso de formação avançada no Anne-dore-Leber-Berufsbildungswerk Berlin, ALBBW, descreveu as suas experiências com *observar familiarizando-se*:

- 'É espantoso o que se pode descobrir através deste método.'
- 'Com o método *observar familiarizando-se* é possível descobrir já muito sobre uma pessoa e dar seguimento a isto no trabalho pedagógico.'

7. NOMEAR REFLETINDO

EXPLORAR O SUCESSO DA AÇÃO INESPERADA

Na terceira técnica metodológica, *nomear refletindo*, olhamos para trás para uma ação inesperada bem sucedida, uma ação intuitiva, e examinamos como a nossa ação se ligou, ao impulso para agir da outra pessoa.

Esta técnica metodológica começa no passo 1 com uma descrição concreta de uma ação inesperada bem sucedida:

O Karl está a olhar

Karl está à beira dos terrenos do instituto. Ele mira as poldras.

O colaborador Jochem está feliz por tê-lo encontrado. Agora a sua tarefa é fazer com que Karl venha com ele a casa de habitação. Karl pode ignorá-lo completamente ou a qualquer outra pessoa em tal situação. Jochem tem mais a fazer. Esta pesquisa já está a ocupar tempo extra. Ele tende a gritar: 'Ei Karl, vem.'

Mas Jochem está ao lado de Karl. Ele também mira as poldras. Então Jochem diz intuitivamente o que vê: "Parece que os moinhos estão a girar mais lentamente do que ontem."

Sem mais demoras, vão juntos para casa.

Como se investiga o que foi eficaz aqui? Não se pode simplesmente perguntar isso a Jochem. Ele agiu intuitivamente, pelo que não se pode voltar a um pensamento consciente. Só em retrospectiva podemos tanto Jochem como nós compreender o que foi eficaz aqui.

No passo 2, concentre-se na ação, a ação inesperada bem sucedida, a ação intuitiva: *'Então digo intuitivamente o que vejo: parece-me ...'*. As ações dos prestadores de cuidados são: *'olhar e nomear.'*

Também não se pode perguntar a Karl por que razão esta ação foi tão eficaz. É notório que Karl e Jochem vão juntos para casa depois desta ação, eles estão em movimento juntos. Aparentemente, Jochem juntou-se à ação de Karl. Mas qual é?

No passo 3, procuramos o julgamento de Jochem sobre Karl na narrativa: *Karl pode ignorá-lo completamente neste tipo de situação.*

Agora tentamos interpretar a negação do Karl de uma forma positiva (passo 4). O que é que alguém que ignora quer? A melhor maneira de se colocar esta questão é procurar uma experiência específica e positiva de ignorar. Quando é que eu ignorei alguém ou alguma coisa? Lembra-se de uma situação específica, ou seja, numa altura e num local específicos. Descreve apenas a situação, não como a resolveu. Por exemplo:

Estava no meio da redação deste texto e concentrei-me em encontrar as palavras certas para o que queria expressar. O telefone tocou e eu deixei-o tocar.

Pode usar dois verbos para nomear o que aí queria fazer no passo 5: *formular concentrando.*

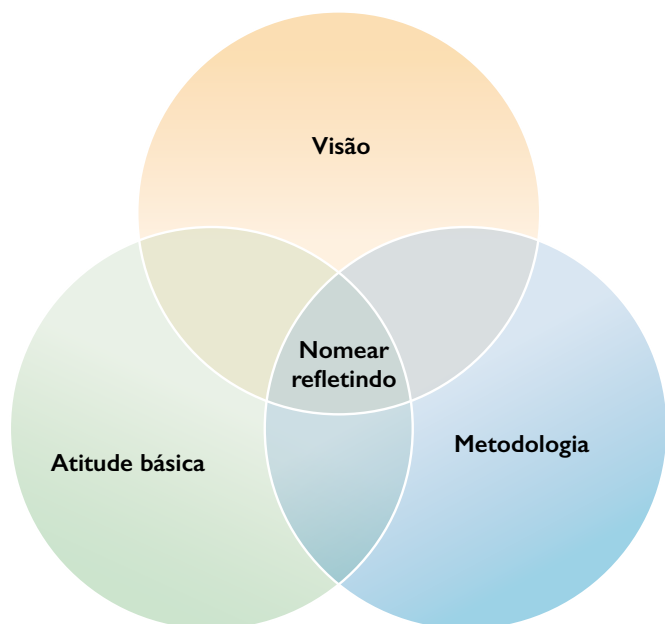
Agora, como hipótese de trabalho, tome estes verbos como expressões do impulso para agir de Carlos, da forma como ele age.

No passo 6, tentará descobrir como as ações de Jochem se relacionam com as ações de Karl. De facto, os comportamentos de *observar* e *nomear* ligam-se a alguém que está a tentar *formular de forma concentrada*.

A ação intuitiva de Jochem tornou-se compreensível e tem uma imagem do impulso para agir de Karl. Isto dá-lhe orientação sobre como se ligar e agir no futuro quando surgem situações problemáticas (Passo 7):

Karl vem frequentemente para a casa de outro grupo. Dá uma rápida vista de olhos. As pessoas que lá vivem consideram isto ameaçador. Tenho tendência para mandar Karl embora. Agora vejo que o posso ajudar nomeando o que ele vê e o que nós fazemos. Mesmo que fique em frente a Karl, posso ficar ao seu lado interiormente e dizer o que vejo então.

Figura 7: Nomear refletindo: visão, atitude básica e técnica metodologia.



Visão

- Cada pessoa toma a iniciativa.
- Cada pessoa acumula experiência e torna-se cada vez mais poderosa no seu impulso de agir, na forma como age.
- Este impulso de agir nem sempre é compreendido pelos outros e por si próprio e pode então ser entendido como perturbador.
- O impulso para agir é sempre positivo e centrado no ambiente, não em si próprio.
- O comportamento incompreendido é significativo e pode ser visto e experimentado como significativo se for reforçado em vez de tentar travá-lo imediatamente.

Atitude básica

- Diga sim mesmo antes de compreender porquê. Acompanha o outro.
- Coloque-se no lugar do outro.
- Prestar sempre atenção às ações em situações.
- Embarcar, liderar o caminho, e dá o exemplo, em vez de fazer perguntas. Trabalhar em conjunto em vez de corrigir. Foco no terreno comum (terceiro ponto).
- Tanto o formador como o aprendiz já conseguem e ocasionalmente fazem, inconscientemente de forma apropriada.

Metodologia

1. Descrever uma ação inesperada bem sucedida.
2. Olha para a ação inesperada do narrador. Caracterizar esta ação com 2 verbos.
3. Descrever a avaliação que o formador faz do aprendiz.
4. Transforme este juízo em 2 verbos procurando este juízo, na sua própria experiência como uma ação numa situação concreta. Descreva o que estava a tentar fazer na altura, o que pretendia fazer no momento em que o julgamento lhe foi aplicado. Com os dois verbos que daí saem, descreve o impulso para agir. Colocar um 'ando' após o segundo verbo.
5. Considera como o impulso de ação do formador (passo 2) se ligou ao impulso de ação do aprendiz (passo 3 e 4).
6. Imagine como se ligará a este impulso para agir numa situação que poderá encontrar amanhã.
7. Finalmente, pode olhar para trás com a questão de saber se já houve uma ligação mais cedo a este impulso para agir.

8. INVESTIGAÇÃO DE CENÁRIOS

A etapa final das técnicas metodológicas tem como objetivo de conseguir corresponder à outra pessoa, ao seu impulso de ação, e poder aprender com esta experiência acumulada. Em suma, quer preparar-se para a situação seguinte. O hábito é então de formular objetivos. Contudo, pretende manter aberta a possibilidade de ação intuitiva em vez de trabalhar de forma racional e sistemática para um objetivo com um plano que lhe diga, passo a passo, o que deve fazer. Mas também é possível elaborar objetivos de modo a que os objetivos se tornem cenários, e então a contradição entre intuitivo e racional é eliminada.

8.1 Visão como cenário

Prepara-se imaginando uma visão como uma situação real. Assim, imagina uma situação após a sua ação e olha para ela com satisfação. Não pode haver nenhuma ação de seguimento que seja necessário ou possível. É uma imagem pacífica. Cria-se assim um cenário¹². Num tal cenário, vê o que você e a outra pessoa fizeram neste contexto. Pode imaginar vários cenários, para que a sua preparação se torna ainda mais livre, e no próprio momento, o que está para vir pode evocar em si uma resposta intuitiva ainda mais frequente e forte.

8.2 Metas de produção e objetivos de desenvolvimento

Em primeiro lugar, uma breve reflexão sobre dois tipos de objetivos que são frequentemente confundidos. Por exemplo, um dos objetivos é: *“Temos um trabalho para entregar 10 caixas de alface à loja todas as semanas.* Outra é: *“Gostaria de aprender a andar de bicicleta.* O primeiro é um objetivo de produção, o segundo um objetivo de desenvolvimento. Os objetivos de produção são idênticos, objetivos repetitivos. Com um objetivo de desenvolvimento, alcança-se o objetivo num determinado ponto e depois pode-se estabelecer um novo objetivo: *“Gostaria de aprender a andar de bicicleta, não só aqui no local, mas também nas estradas públicas.* No caso da aprendizagem, trata-se principalmente de objetivos de desenvolvimento.

8.3 Contexto dos objetivos

SMART é um método para a formulação de objetivos. O termo é uma abreviatura do americano. As letras SMART significam específicos, mensuráveis, aceitáveis, realistas, temporizável (específicos do tempo). Específico: O objetivo é claro; Mensurável: Sob que circunstâncias (mensuráveis, verificáveis) o objetivo pode ser alcançado; Aceitável: Estes objetivos são *aceitáveis para o grupo alvo e/ou gestão*; Realista: O objetivo é realizável; Temporal: Quando é que o objetivo será alcançado?

¹² Inspirado por *Goal Achievement Scaling (GAS)* e Rudolf Steiner (1909), entre outros: Desenvolvimento Prático do Pensamento.

Um objetivo como: “Gostaria de aprender a andar de bicicleta” não cumpre estas normas. É formulada de forma demasiado abstrata, embora algumas pessoas já a experimentem como concreta. Torna-se mais concreto quando o ambiente em que o objetivo deve ser alcançado é formulado: ‘Gostaria de aprender a andar de bicicleta nas nossas instalações’. Torna-se ainda mais concreto se se tiver em conta o tempo em que se espera alcançar o objetivo: ‘Gostaria de aprender a pedalar no terreno na próxima semana quando estivermos de férias’. O tempo aqui dado não é um tempo abstracto, mas um tempo concreto e tangível: “na próxima semana quando estivermos de férias”. Torna-se ainda mais concreto quando o objetivo também descreve as pessoas envolvidas: ‘Quero aprender a pedalar no nosso terreno na próxima semana, quando tivermos férias. Quero que o meu mentor me ensine’. Por exemplo, a ‘l-pessoa’ tem confiança no seu mentor: ‘Certamente terei sucesso com ele. Além disso, ele está suficientemente apto para me seguir’. Finalmente, descrever o objetivo de desenvolvimento em termos visionários, ou seja, em vez de ‘Eu vou’ ‘Eu posso’: ‘No final da próxima semana, poderei andar de bicicleta no nosso terreno. Esta semana de férias eu pratiquei durante meia hora todos os dias. O meu mentor, que teve de correr atrás de mim no início da semana para conduzir comigo e dizer-me como travar, sorriu para mim do lado no final da semana’. Quando um objetivo é descrito em termos tão concretos, ele é SMART. Em seguida, pintaram um cenário. Um cenário em que a pessoa com necessidades de apoio aparece em relação ao professor ou cuidador e em relação a um ambiente. Desta forma, os objetivos podem ser visionários, convidativos e atrativos. A formulação de objetivos de acordo com a regra SMART pode permitir o espaço necessário para uma ação intuitiva no planeamento de objetivos.

O objetivo geral, “O aprendiz adquire experiências positivas com o seu impulso para agir”, pode ser incluído em qualquer plano de desenvolvimento.

Ao trabalhar para todos os objetivos, os seguintes pontos devem ser geralmente considerados:

- Os objetivos são formulados de uma forma positiva e orientada para a ação.
- Trabalhar para um objetivo envolve sempre a interação entre o instrutor e o aprendiz.
- Trabalhar para um objetivo acontece sempre num contexto concreto, numa situação concreta.
- Trabalhar num objetivo, numa situação específica, é normalmente única e pode ser geralmente alcançado num futuro previsível. Os objetivos para seis meses normalmente não são SMART.

No cenário não se procura a forma ou caminho de alcançar um objetivo, mas sim o que pode ser realizado e feito no momento em que o objetivo é alcançado. Tal visão do futuro convida tanto o aprendiz como o formador a encontrar formas individuais, centradas na pessoa, de alcançar este objetivo.

9. PORTFÓLIO

O resultado da metodologia é processado num portfólio.

Um portfólio consiste numa seleção das atividades realizadas. Um exemplo de um portfólio:

Portfólio Bernd

escrito pela pessoa responsável pela formação, em conversa com Bernd

Um projeto que me orgulho de ter feito no ano passado foi no sector hortícola. O jardineiro tinha cultivado três variedades diferentes de alface. Foram plantadas em quatro épocas diferentes, cada uma com duas semanas de intervalo. Ele queria saber qual destas novas variedades se sairia melhor no nosso sistema de cultivo e como acabariam por ser apreciadas numa degustação.

Todas as semanas olhava para as plantas e descrevia o seu aspeto. Tirei também uma fotografia para o jardineiro. Ocasionalmente, olhava para eles juntamente com ele.

Após 6-8 semanas, a alface foi colhida. Pesei-as a todos e descrevi-as.

Era interessante que uma variedade na data de plantio precoce e outra variedade na data de plantio posterior eram as melhores. A terceira variedade apodreceu demasiado depressa.

Em termos de sabor, os dois foram bem classificados, embora fossem diferentes. O primeiro tinha um sabor predominantemente fresco e verde. Esta última era mais firme e mais saborosa.

Trabalhei aqui como assistente de investigação.

Gostei muito deste trabalho. Para além deste trabalho, que demorou talvez apenas meio dia por semana, ajudei a mondar a erva daninha nos campos.

Quando começámos a mondar de manhã, olhámos primeiro para as filas de vegetais juntos; olhámos para o aspeto das filas que tínhamos mondado ontem e depois para as que vamos mondar hoje. Também contámos quantas filas mondamos ontem e quantas filas ainda precisam de ser mondadas.

A minha capacidade é de observar comparativamente e de avaliar (*avaliar indicando*).

Eu trabalho melhor quando olham para as coisas comigo. Por exemplo, analisando juntos exemplos de como deve ser e também exemplos de como não deve ser. Também exemplos que mostram como algo se parece antes da edição e como deve ser depois da edição.

Explicar apenas não funciona para mim. Se a comparação direta não estiver lá, posso rapidamente perder-me e saltar de um tópico de aprendizagem para outro. Então estou muito ocupado, mas não chego a lado nenhum.

Neste momento, estou sobretudo interessado na horticultura. Os animais não me interessam. Mas é muito provável que eu esteja pronto para me envolver e contribuir se *observar indicando* e *olhar comparando* for possível noutra lugar.

Guia para escrever um portfólio

1. A pasta é escrita na perspectiva da primeira pessoa e, portanto, do ponto de vista da pessoa envolvida, mesmo que seja escrita por ou com a ajuda de um supervisor.
2. Primeiro vêm um ou alguns exemplos positivos: 'Um projeto do qual me orgulho é...!'. Estes exemplos são muito concretos. Pode imaginá-lo bem. A mesma capacidade ocorre em situações diferentes.
3. Então a qualidade, capacidade, é descrita em verbos.
4. Segue-se uma breve descrição de como o formador se pode ligar a esta capacidade e o que ajuda o formando a tornar-se forte nas suas capacidades: 'Eu trabalho melhor quando comigo'. A forma como a pessoa pode contribuir para a totalidade de uma área de tarefa ou organização torna-se visível.
5. Finalmente, o que não funciona é descrito: "Explicar não funciona para mim". " e "Se a comparação não estiver lá, então não posso seguir". A habilidade positiva, quando dita desta forma, não é aparentemente compreendida e as respostas subsequentes parecerão inadequadas, exageradas, provocadoras ou perturbadoras.

Os exemplos podem ser descritos num livro de trabalho ou num diário. A partir deste material o portfólio pode ser renovada uma e outra vez.

Uma entrevista com um portfólio como ponto de partida fornece uma boa base para um encontro individual e, portanto, para a inclusão.

Inspira-nos a tradição artesanal e artística de olhar para os trabalhos resultantes, para avaliar a qualidade de uma futura atividade profissional. Não pedimos documentos. No máximo, pedimos um certificado de formação ou um certificado de estágio.

Noutras formações profissionais e quando se candidata a um emprego, as qualificações desempenham geralmente um papel importante. Também aqui, as coisas já estão em movimento. Nos Países Baixos, por exemplo, estão a ser realizadas experiências de "contratação aberta" (The Greystone Bakery, Nova Iorque, EUA; MamaLoes, Goirle, NL), onde as pessoas são contratadas com base na sua motivação para um período probatório e não com base num diploma. Esta experiência mostra que as pessoas podem desempenhar com sucesso muitas tarefas sem formação prévia se alguém apenas as desafiar ou as confiar a elas quando são vistas pela sua qualidade e competência. Uma relação deste tipo promove a inclusão.



Figura 11-13: Juntos no trabalho a escrever um portfólio.

10. AVALIAR EXPERIMENTANDO

Todas as técnicas metodológicas descritas nos capítulos anteriores também podem ser testadas por si para descobrir o seu próprio impulso de ação. Pode fazê-lo você mesmo ou convidar outros para o ajudarem. Outra técnica metodológica para descobrir o seu próprio impulso é *Avaliar Experimentando*.

1. Ao olhar para um evento no passado, podemos descobrir qual foi o nosso impulso para agir, perguntando: *'O que me tocou?'* Para responder a esta pergunta, é útil ficar parado por um momento e ouvir dentro de si. Notará o momento na sessão em que se moveu com entusiasmo ou irritação, quando estava totalmente empenhado, quando participou. Não precisa de pensar na resposta, sente onde está o ponto crucial para si. A resposta a esta pergunta pode ter apenas um ou, no máximo, dois aspetos. Pode ser algo que o tocou positivamente, mas também algo que o abalou ao querer fazer as coisas de forma bastante diferente. Por exemplo, pensará num momento da sessão em que se moveu com entusiasmo ou irritação, em que participou plenamente envolvido.
2. Se o fizer mais frequentemente, após várias atividades, e sobrepor os resultados, verá como certos aspetos continuam a surgir.
3. Caracterizar estes aspetos com dois verbos e colocar um 'ando' após o segundo verbo. O seu próprio impulso para agir aparece. Torna-se visível onde já se está inconsciente, curioso e ativo no seu próprio trabalho.
4. Em preparação para uma próxima reunião ou tarefa, pode imaginar como seria o seu próprio empenho se levasse a sério o seu próprio impulso para agir.

Avaliar, significa apreciar o que é e não é considerado útil ou significativo em relação a uma tarefa. A resposta à pergunta *"O que lhe tocou?"* indica não só o que era interessante, mas também o que é importante para si.

Em resposta à pergunta frequentemente colocada: *"O que pensa disto?"* não se seleciona. Em muitas coisas tem uma experiência imediata de simpatia ou antipatia. A uma certa distância, como espectador, todos têm uma opinião sobre quase tudo. As respostas permanecem superficiais e não ajudam o grupo porque as perguntas que dizem respeito às pessoas não são formuladas de forma clara. Se esta pergunta for feita de qualquer forma, interrogue as respostas: *"Como é que isto nos aproxima da nossa tarefa?"* Ou, *"Como é que isto nos impede de fazer o nosso trabalho?"* A questão que é frequentemente colocada como prelúdio de uma avaliação: *'O que aconteceu? O que fizemos?'* está sempre a olhar de fora, como um espectador. Aqui é criada ainda mais distância e torna-se ativo numa percepção pensante - ativo na recontagem de eventos. Repara nas lacunas, nas coisas que tinha esquecido completamente. Ou ouvimos como algo foi vivido de forma diferente por participantes diferentes. Ao responder, a tarefa de recordar tudo o que, aconteceu, não é uma tarefa fácil. Faça esta pergunta no final da avaliação: *'Existe alguma ligação entre o que o moveu e todo o processo na sessão? Como é que os dois estão ligados?'*

Isto pode ser representado esquematicamente da seguinte forma:

Consciência dos Participantes	O que o tocou, moveu-o? 1 ou 2 coisas, individual	
Consciência do público	O que sentiu? Muitos aspetos, aparentemente pessoal	O que aconteceu? O que é que nós fizemos? Tudo, aparentemente objetivo

11. COLABORAR DESCOBRINDO

11.1 Introdução

As técnicas metodológicas descritas nos capítulos 4 a 10, são normalmente utilizadas em conversas com colegas e aprendizes. Quando isto acontece no contexto da formação, é muitas vezes claro que os colegas o ajudarão a resolver o problema com a pessoa discutida e a compreendê-lo melhor. Eles dar-lhe-ão dicas baseadas nas suas imagens e verbos. Permanece responsável pelas suas ações na sua situação de trabalho.

O caráter das técnicas metodológicas descritas é consistente com este processo, nomeadamente que cada um forma as suas próprias imagens e conceitos. Inspira-se um ao outro, mas não há nenhum momento em que as imagens e conceitos devam corresponder a 100%. Estas são tentativas de expressar o que é experimentado no processo individual. Esta experiência em si constitui a base sobre a qual se pode agir intuitivamente na situação, em interação com o outro. Se utilizar estas técnicas metodológicas como parte de uma reunião de equipa, os mesmos princípios ainda se aplicam. Então um mentor ou supervisor pessoal pode escolher a formulação de um apelo à ação que mais lhes agrade. Isto é então incluído no plano de desenvolvimento. Pode manter a coleção de descrições de funções e verbos, se desejar, no relatório da reunião da equipa. Concordar em agir em conjunto de uma determinada forma pode ser contraproducente neste contexto. Acima de tudo, partilhe as suas intenções e as suas novas experiências.

11.2 Comparação entre uma reunião de equipa colaborativa e uma reunião tradicional

O primeiro exemplo descreve como, se os seus colegas e o chefe de equipa estiverem familiarizados com as técnicas metodológicas aqui mencionadas, podem discutir o comportamento mal compreendido ou perturbador de uma pessoa com necessidades de apoio, numa reunião de equipa:

“Karl não virá”, o mal-entendido é explorado

Peter: Quero falar sobre Karl. Houve uma situação desesperada na semana passada. Tem de haver realmente outra forma.

Líder da equipa: Sim, li no vosso relatório. Karl tinha outro dos seus estados de espírito. Resistiu de forma corajosa.

Peter: Bem, para mim foi horrível. Felizmente, houve ajuda rapidamente, mas eu senti-me impotente. É como ele o estivesse a fazer de propósito. Ele ignora-me. E a constante fuga. Por causa do seu autismo, ele sabe exatamente quando é hora da refeição, e mesmo assim foge. Não sei se ele está no lugar certo por muito mais tempo. Não deveria ele estar numa ala fechada? Não deveríamos chamar um perito?

Líder de Equipa: Antes de tomarmos medidas rigorosas, talvez possamos primeiro ver se conseguimos desenvolver uma melhor compreensão das ações de Karl. Quem experimentou uma ação inesperada bem sucedida com Karl?

Jochem: Eu.

Jochem descreve o caso da ação inesperada bem sucedida: 'Karl olha' (ver capítulo 7).

Líder de equipa: Já nos familiarizamos com o impulso de ação de Karl como *arrepender meditando* e agora descrevemo-lo reflectidamente como *formular concentrando*. Isto tem algo de querer permanecer no lugar, de vir à essência e depois exprimir essa essência. Ao lidar com Karl, podemos investigar se esta formulação, esta expressão, corresponde ao Karl. Quem tem uma situação em que ele estava preso e onde podemos tentar imaginar o desenvolvimento da situação ligando-nos ao impulso para agir de Karl?

Anja: Vejo algo mesmo à minha frente: Karl entra frequentemente na casa do nosso grupo. Dá uma rápida vista de olhos. As pessoas que lá vivem consideram isto ameaçador. Tenho tendência para mandar Karl embora. Agora vejo que o posso ajudar nomeando o que ele vê e o que nós fazemos. Mesmo que fique em frente a Karl, posso apoiá-lo interiormente e dizer o que vejo então.

Líder de Equipa: Muito bem, muito bem! Sugiro que tentemos imaginar outra situação do mesmo modo na próxima reunião. Vamos escrever especialmente as ações bem sucedidas nos relatórios diários para que nos inspiremos uns aos outros.

Com demasiada frequência, uma reunião deste tipo é muito diferente:

“Karl não vai”, o problema é agarrado

Peter: Quero falar sobre Karl. Houve uma situação desesperada na semana passada. Tem de haver realmente outra forma.

Líder da equipa: Sim, li no vosso relatório. Karl tinha outro dos seus estados de espírito. Resistiu de forma corajosa.

Peter: Bem, para mim foi horrível. Felizmente, houve ajuda rapidamente, mas eu senti-me impotente. É como se o estivesse a fazer de propósito. Ele ignora-me. E a constante fuga. Por causa do seu autismo, ele sabe exatamente quando é hora da refeição e mesmo assim foge. Não sei se ele está no lugar certo por muito mais tempo. Não deveria ele estar numa ala fechada? Não deveríamos chamar um perito?

Líder de equipa: Sim, se isto continuar, Karel terá de ser transferido. Não podemos mantê-lo aqui assim. Mas o departamento fechado está agora cheio, vamos ver se conseguimos encontrar uma solução nós próprios por enquanto.

Penso que Karl, sendo autista, tem dificuldade em processar informação. Apenas acho que Karl não entende sobre a hora das refeições.

Membro da equipa: Sim, todos temos realmente de nos comportar da mesma maneira em relação a Karl. Caso contrário, Karl nunca compreenderá.

Outro membro da equipa: Na oficina onde Karl trabalha, existe um quadro de pictogramas

deste tipo. Gostaria de me encarregar de colocar no pictograma para que fique claro para ele que há uma refeição às 12.15 horas. Temos de recompensar Karl se ele chegar a tempo e se ele chegar atrasado ou tivermos de o procurar; ele não recebe a sobremesa.

Líder da equipa: Estão todos de acordo? Está bem, então todos o faremos assim e avaliá-lo-emos na próxima semana.

As diferenças entre uma reunião colaborativa e uma de estilo tradicional de colaboração são listadas aqui.

Reunião da equipa colaborativa	Reunião da equipa tradicional
O mal-entendido é questionado, reimaginado	O mal-entendido é não-compreendido
Concentrado num enredo de sucesso	Focado no problema
As ações são analisadas/observadas	As emoções, vivências estão em primeiro plano
O conhecido é também explorado	Assume-se que o conhecido é fixo
O aprendente é plenamente aceite	O cliente não é aceite com o seu comportamento, então ele é transferido
A perícia é procurada em todos os membros da equipa	Os conhecimentos especializados devem vir de fora
Cada membro da equipa encontra a sua própria intervenção na situação.	Todos os membros da equipa devem (re)agir da mesma forma.
A fim de ajudar um aprendente a desenvolver-se a si próprio, é utilizado o princípio da ligação.	Para seduzir o cliente ao comportamento desejado, o castigo e a recompensa são utilizados como princípio
Espera-se que ao promover a qualidade oculta, a expressão ou ação perturbadora desapareça.	O comportamento perturbador não deve existir e deve ser desencorajado
As ações individuais são discutidas para a inspiração de outros	Decide-se democraticamente por uma linha de orientação geral para todas as ações
É seguido um processo de desenvolvimento	Os compromissos são controlados

Ficará mais confiante ao trabalhar o *colaborar descobrindo*, em relação a pessoas com necessidades especiais. Tornar-se-á mais natural se aplicar este método de trabalho não só a questões relacionadas com pessoas com necessidades especiais, mas se praticar toda a reunião da equipa a partir deste estilo de trabalho e se praticar sempre e em todo o lado para dizer sim, para se colocar no lugar da outra pessoa e tentar juntar-se a ela.

11.3 Colaborar descobrindo nas reuniões

As reuniões de equipa desafiantes e inspiradoras resultam da seguinte atitude de base:

- Estarmos ativos e ligados, tendo em conta o ponto de vista da outra pessoa,
- aceitar que as decisões são tomadas individualmente, geralmente enquanto se trabalha e muitas vezes de uma forma intuitiva,
- Limitar tanto quanto possível a informação unilateral durante a reunião da equipa.

e se utilizar a metodologia para o fazer:

- Encerramento de um ponto da agenda se o contribuinte disser que pode continuar a trabalhar nele.
- esclarecer no início, ao estabelecer a agenda, quem pertence a que ponto, quanto tempo querem gastar com o mesmo e o que querem alcançar com o ponto:
 - Receber aconselhamento e apoio,
 - Coordenar/sintonizar uma atividade planeada,
 - informar-se mutuamente ou
 - para praticar algo em conjunto,
- repetidamente durante a reunião para abordar a consciência do tempo partilhada no início: *‘Estamos agora a meio tempo. Ainda temos vinte minutos’*. Todos têm então este ponto final na sua consciência, têm uma relação com ele, avaliam como é importante dizer algo agora ou não. Normalmente, a reunião termina então a tempo. Não tem a sensação de que é governado por longas agendas, mas que tem o controlo de as moldar você mesmo. Isto tem um efeito vitalizante.

Alguns destes pontos são discutidos mais detalhadamente a seguir:

11.4 Criação e gestão de uma agenda

Um ponto da agenda não será tratado sem que a pessoa que o colocou na agenda esteja presente. Essa pessoa é considerado o proprietário do projeto desde que não foi indicado por ele uma outra pessoa, ou ele próprio encerrou o assunto. Porque quer concentrar-se no que não é compreendido, peça ao proprietário do projeto para dizer que perguntas quer ver respondidas ou para descrever a situação sobre a qual tem dúvidas.

Desta forma, a reunião da equipa trata apenas de assuntos que são realmente relevantes para um dos participantes e não por estarem na ordem do dia. Os pontos da agenda de uma reunião que não tenham sido tratados não são automaticamente incluídos na reunião seguinte. Se os processos de trabalho estiverem a correr bem, o gestor do projecto já terá avançado no seu processo.

Quando um colega pede ajuda e os outros colegas olham para o problema do seu ponto de vista e ajuda em vez de falar sobre o assunto do seu ponto de vista, pode surgir uma experiência de colaboração. Esta experiência pode surgir quando se adopta uma abordagem individual centrada na pessoa, numa reunião de equipa.

11.5 Melhorar ou levantar objecções

Para certas atividades que planeia, precisa e quer consultar os seus colegas e ouvir o que neles evoca. É melhor perguntar aos seus colegas depois de ter explicado a ação: *“Alguém tem alguma sugestão para melhorar ou objecções?”* Normalmente apenas um ou dois colegas responderão. Devem explicar a sua objecção e, se possível, tornar visível o que e porquê poderia ser uma ação alternativa. Assim, a reunião de equipa tem de ¹³se envolver realmente com o que a outra pessoa quer:

¹³ Pode também informar os seus colegas por e-mail. Mas depois também é necessário fixar a data antes da qual se pretende ouvir/ler quem tem sugestões de melhoramento ou objecções. Se uma possível objecção não puder ser resolvida por e-mail e for necessária uma conversa para avançar, este é um item para a próxima reunião da equipa.

Normalmente a pergunta é feita: “*Todos concordam?*” “Então todos devem sentar-se, pensar sobre isso e responder a essa pergunta. Esta questão é seguida de uma decisão conjunta, que na prática, leva muito tempo. Além disso, é frequentemente observado que uma decisão coletiva não tem seguimento. Quando se apercebe que a maioria das decisões sobre como agir são tomadas individualmente, também tem de aceitar que a maioria das decisões são tomadas ou implementadas individualmente fora da reunião da equipa, no terreno, no trabalho. Por isso, não devem fazer essa pergunta comum: “Estão todos de acordo”.

Ao coordenar as suas próprias ações com as dos seus colegas desde o início, conhece o quadro dentro do qual pode atuar.

11.6 O que fez, o que vai fazer?

Diga o que vai fazer e o que fez. Esta informação é muito importante para os seus colegas. A maioria das atividades diárias afecta ou pelo menos proporciona um ponto de contacto com o trabalho dos outros. Se falar da sua intenção, os outros podem ouvir, compreender a sua preocupação e até ajudar, se necessário.

O método de reconciliação acima descrito consiste em dizer mais tarde aos seus colegas o que acabou por fazer, como se diferenciou do que tinha planeado, que impacto teve e o que aprendeu com eles.

A informação que não é gerada pelas suas próprias atividades é melhor comunicada não numa reunião de equipa, mas por exemplo, por correio electrónico, correio postal ou conversa direta.

11.7 Oficina ¹⁴

Por exemplo, se a equipa for composta por seis pessoas, é muitas vezes tido como certo discutir tudo em conjunto. Mas isso dá rapidamente à discussão o peso de uma reunião de decisão. Também é bom poder trabalhar com perguntas de colegas em equipas mais pequenas durante algum do tempo disponível. Este trabalho de grupo não é necessariamente seguido de uma apresentação um ao outro. Só se fizer sentido. Depois, também como uma experiência ou descoberta individual em vez de um relatório sobre o trabalho de grupo. Isto reforça a natureza de oficina/estúdio da reunião da equipa.



Figura 14-15: Também praticamos o *colaborar descobrindo* em conjunto com a equipa da Inlustrain.

¹⁴ Ao mesmo tempo, várias pessoas trabalham num estúdio sobre temas relacionados mas individuais ou em pequenos grupos.

12. A ATITUDE BÁSICA DO APRENDER EXPERIMENTANDO

Adoptará a atitude básica pertencente à *aprender experimentando* quando aplicar as técnicas metodológicas dos capítulos 4 a 11. Estas técnicas metodológicas têm como objetivo expressar/nomear o impulso para agir de uma pessoa. Pode então comunicar sobre o assunto e dá orientação na procura de ligação com essa pessoa. Mesmo sem a ideia do impulso para agir, pode ligar-se a alguém. Toma a peito os elementos da atitude básica como dicas.

12.1 Aceitar a outra pessoa

É fundamental aceitar o outro como ele é. Esta atitude básica baseia-se na visão de inclusão: não posso mudar a outra pessoa para que ela se encaixe no meu mundo, só posso mudar a mim próprio para que me possa encontrar com a outra pessoa e conhecê-la como ele ou ela é.

Dizer sim é responder positivamente ao comportamento, participar, apoiar o comportamento sem o compreender de antemão. Portanto, aceite também os limites da sua própria mente para compreender o outro. Não compreender algo não é um obstáculo para fazer a coisa certa. Ou, pelo contrário, não é necessário saber e compreender tudo para fazer o que está certo. Ao dizer sim, ao envolver-se e participar com o outro, as possibilidades imprevistas vêm à luz.

Abre-se ao que se quer desenvolver. Não se prega a outra pessoa na sua incapacidade de o fazer. Diz-se sim, para a boa vontade da outra pessoa. Ao dizer sim, cria-se uma nova realidade que se pode compreender depois.

Assim que alguém finge ser um espectador e olha e julga a outra pessoa do exterior, a incapacidade do fazer torna-se aparente. Tentativas de corrigir ou parar o comportamento problemático ou mal compreendido conduzem frequentemente a estagnação ou reações de desdém.

12.2 Vá para a aventura

A atitude básica neste trabalho é a de reter as suas ideias sem perder a iniciativa. Por outras palavras, começa-se uma aventura. É fácil dizer: '*Tens de reter as tuas ideias*'. Mas quem pode fazer isso? Tirar uma nova ideia, em vez da já existente. É dizer „sim“ àquilo que vem ao nosso encontro e que não é compreendido. Pode tomar isto como uma técnica metodológica e praticá-la no teatro improvisado, por exemplo.

Agir individualmente, de forma intuitiva no encontro com o outro requer coragem. Coragem para fazer o que ainda não se sabe. Coragem para fazer algo que não se pode planear e que não se pode/quer controlar. Coragem para suportar o desconforto de um momento como este. *Aprender experimentando* é, acima de tudo, aprender a experimentar. Aprender com a experiência é demasiado passivo, demasiado esperar para ver e remete para o passado. *Aprender exper-*

rimentando significa: aprender, procurar especificamente experiências ou mesmo produzi-las, ou ir à descoberta de algo novo. Assim, é também orientada positivamente para o futuro, que deve ser moldado por nós.

12.3 Demonstrar em vez de explicar

Não explique. Não é necessário começar do zero. Não se pede a alguém que o siga cegamente. Dá um ou mais exemplos de possibilidades para o resultado final. Demonstra como o faria e/ou conta um estudo de caso específico. Afirma-se que a aprendizagem é permitida, que podem ser cometidos erros, que as pessoas podem pedir ajuda. Criou um espaço de aprendizagem (mais sobre isto mais tarde). Finalmente, pode perguntar: *“Precisa de mais alguma coisa para começar agora e entrar em ação?”*

Depois basta ir em frente e dar à outra pessoa a oportunidade de fazer o mesmo ou juntar-se a ela.

Se houver dúvidas, ajude. Mais uma vez, demonstrando em passos parciais ou contando um exemplo.

Exemplo:

Plantação de árvores de fruto

Há algumas semanas o município abordou a nossa quinta com a intenção de criar um pomar ecológico para a conservação da natureza e para os cidadãos. Um pedaço de terreno estava disponível e a questão era se poderíamos apoiá-los no planeamento, execução e mais tarde na manutenção e cuidados deste pomar. Prometemos fazê-lo porque sentimos que este poderia ser um projeto de aprendizagem emocionante.



Figura 16-18: Plantação de uma árvore de fruto.

No contexto do Inclutrain e com a intenção de repensar o tema da formação profissional na nossa quinta, decidimos conceber um espaço de aprendizagem prototípico para a plantação de árvores com base no impulso individual de agir:

Um total de 12 participantes participaram na campanha de plantação. Inicialmente, foram formadas equipas de duas pessoas. Um líder de trabalho ou parceiro de projeto e uma pessoa com necessidades especiais. Para quase todos eles, o trabalho era novo. A todos os participantes foi dada a tarefa de se observarem a si próprios e uns aos outros na ação. Os seis supervisores de trabalho ou parceiros de projeto foram então encarregados de investigar se e como se poderiam ligar ao impulso individual de ação de cada um no trabalho conjunto e também relatar este facto.

Um participante: "O instrutor é um silvicultor por profissão e já plantou milhares de árvores. Ele não tem consciência de como o faz. E agora ele tem de mostrar como plantar uma árvore de fruto durante uma demonstração. O primeiro passo foi interessante. Aqui está a árvore. Olha-se para a árvore. Qual é a sua vitalidade, a raiz, a coroa? Ele estabelece uma relação com a árvore. Depois mostrou-nos, passo a passo, todas as ações de plantação de uma árvore de fruto, como o faz".

Instrutor: 'Perguntar-me como faço realmente o que sempre fiz sem pensar duas vezes foi para mim uma experiência completamente nova.'

Um participante: 'Na manifestação tudo correu muito calmamente, como se fosse natural, com o resultado de que quando plantamos as árvores depois me deu uma sensação de certeza sobre como as coisas deviam ser'.

Outro participante: "Fiquei muito nervoso durante a demonstração. Demorou tanto tempo e tivemos tantas árvores para plantar antes que a geada tornasse impossível a sua continuação. Depois fiquei surpreendido: após a demonstração, todos sabiam por onde agarrar. O trabalho progrediu rapidamente. O tempo investido valeu muito a pena.'

Instrutor: "Com Clara, experimentei que lhe parecia natural plantar árvores, o que me surpreendeu porque pensei que a conhecia e pensei que ela não o conseguia fazer dessa forma. Não precisei de explicar novamente. Ela agarrou nas ferramentas certas e correu bem. Fiquei surpreendido com o quão confiante ela avançava passo a passo, como se o tivesse feito muitas vezes antes.'

No passado, quando eram plantadas árvores na nossa quinta, a abordagem era algo parecida: O jardineiro plantou as árvores e as pessoas com necessidades especiais foram os seus "ajudantes". Dependendo dos seus talentos, o seu trabalho era cavar os buracos para a plantação, carregar as árvores, segurá-las enquanto o jardineiro as plantava, carregava estacas, espetava-as no chão, amarrava a árvore e colocava uma rede para a proteger dos animais selvagens. Não foi dada qualquer atenção à aprendizagem, nem pela pessoa que necessitava de cuidados especiais, nem pelo próprio jardineiro. O seu trabalho era apenas ajudar na plantação das árvores, nada mais, nada menos. Isto não foi geralmente muito satisfatório para todos os interessados.

Com a decisão de conceber um espaço de aprendizagem, a dinâmica de uma tal tarefa mudou visivelmente. O formador perguntou-se: "Como posso transmitir a ideia de plantar árvores, como posso conceber o espaço de aprendizagem para que os aprendentes o possam fazer e experimentá-lo eles próprios? E não ser apenas ajudantes? Os participantes foram confrontados com: "O que me espera lá, agora posso fazê-lo sozinho, posso aprender alguma coisa, praticar, ser-me-á mostrado." A questão do quê e a implementação pragmática já não era central, mas a questão de como despertou o interesse. Todos estavam motivados e entusiasmados.

Outro exemplo:

Fazer um livro ilustrado

O professor diz às crianças que elas farão o seu próprio livro ilustrado até ao final das próximas três semanas. Porque ele quer ver o que é possível juntamente com as crianças, pede às crianças que escolham o seu livro de ilustrações preferido em casa e o trazem para a escola no dia seguinte.

No dia seguinte, todos os livros ilustrados são analisados e as diferenças descritas. As crianças podem agora escolher um livro como modelo para o seu próprio trabalho, fazer uma combinação de livros diferentes ou até mesmo inventarem elas próprias algo novo.

Pergunta-se às crianças quanto tempo demorará a montar o livro de imagens, quanto tempo demorará a desenhar ou pintar, e quanto tempo demorará a escrever a história. Com este planeamento, as crianças começaram a trabalhar com entusiasmo.

Tem uma orientação concreta durante estas três semanas. Naturalmente, as coisas serão diferentes na implementação do que foram pensadas anteriormente. No final das três semanas, no entanto, todos fizeram um livro ilustrado.

Ao mostrar numerosos resultados possíveis, cria-se uma oportunidade experiencial rica e diversificada da qual todos podem escolher o que lhes agrada. O professor cria um espaço criativo com uma antevisão do resultado final esperado. Isto fornece o enquadramento para a atividade. Todos fizeram um livro ilustrado até ao final das próximas três semanas. As próprias crianças sabem onde está o seu ponto de partida para este trabalho. Um gosta de desenhar quadros coloridos, outro gosta de escrever a sua história em forma lírica, o terceiro está particularmente interessado em fazer um livro com páginas desdobráveis, e assim por diante. A ordem de trabalho também não é fixa. Pode começar em qualquer ponto.

Eles olham para os diferentes livros ilustrados com as crianças e descrevem-nos. Não se analisa qual é a melhor maneira de fazer um livro ilustrado e não se diz que todos o devem fazer dessa ou doutra maneira. Como professor numa sala de aula, pode também ficar surpreendido com o que as crianças descobrem que nem sequer se apercebeu.

Com esta apresentação preliminar de todos os tipos de livros ilustrados recolhidos pelas próprias crianças, é apresentado um tipo de visão de como poderia ser o resultado no final das três semanas. As crianças têm não só os seus próprios objetivos, mas também o seu próprio ritmo e abordagem. Um vai começar imediatamente e depois repete três vezes porque afinal não estava bem algures. O outro vai passar três dias a pensar em como fazê-lo e depois começar. Outro irá de repente acelerar os últimos três dias quando o fim for sentido.

Estima-se com as crianças quanto tempo cada passo levaria, começando no ponto final e depois voltando. Para que as crianças possam sempre ter uma ligação com o todo. Não se explica, passo a passo, o que é cada passo. Assim as crianças ficariam dependentes do professor e esperariam pela explicação seguinte após cada passo.

Neste exemplo, torna-se claro que já existe tanta diversidade na exposição conjunta de livros ilustrados que cada um pode seguir o seu próprio caminho dentro do quadro estabelecido pelo professor. Cada um, com a sua própria individualidade, é aceite inclusive desta forma.

12.4 Reunir-se ao nível da ação, procurar o terceiro ponto comum

Um presta atenção não ao outro e a si próprio, mas a algo exterior a si próprio e ao outro. Isto é uma coisa, uma expectativa, uma ação, algo no meio imediato de ambos. Este é o terceiro ponto. É nisso que se podem concentrar em conjunto. Encontram-se numa ação ou atenção partilhada. Uma ação intuitiva pode ter lugar nesse espaço.

Encontram-se a um nível emocional quando perguntam, 'Gostaria disso' ou 'Isso é mau para si?'
Encontram-se ao nível da mente quando se pergunta: 'Concorda? Compreende-o?' ou 'O que pensa da ideia?' O nível emocional também é abordado aqui.

Quando se reúne a nível de ação, não é necessária uma discussão,

Esquemáticamente, os diferentes níveis do encontro podem ser representados da seguinte forma:

É uma boa ideia!
Percebeu?



Encontro sobre
Nível mental

Deseja isso?



Encontro sobre
Nível emocional

Vejam!
Conte comigo!



Encontro sobre
Nível de ação

12.5 Investigar propondo

Não se dirige diretamente a outra pessoa, fazendo perguntas ou dando ordens. Chamar a atenção para o terceiro ponto, para as ações, e ficar surpreendido com a forma como a outra pessoa vê este ponto e o que pode contribuir para essa atividade. O cenário poderia então ter este aspeto:

"You tomar chá. Qualquer pessoa que queira participar e tomar uma bebida é bem-vinda!"

De certa forma, estabelece um quadro, limita o espaço de ação e parte para uma aventura. É uma questão de *investigar propondo* ou *perguntar propondo*. Nesta frase, é apresentado um convite, e ao mesmo tempo inclui perguntas sobre quem está a chegar e o que querem beber. Esta é uma terceira opção, para além das perguntas abertas e fechadas.

	Exemplos para frases	Carácter da pergunta	Opções de resposta	situação em que é apropriado
Perguntas fechadas	„Há chá, gostaria de um chá?“ Ou simplesmente, „Gostaria de um chá?“	proposta fixa pouco espaço para perguntas	sim / não, ou apenas uma resposta correta	se desejar dar uma resposta
Perguntas abertas	O que gostaria de beber? „, ou ainda mais abertamente: „O que gostaria?“	Proposta aberta Espaço para perguntas Sem enquadramento	tudo está bem	ao criar um MindMap
Propostas	“Está na hora do chá.Vou tomar chá. Qualquer pessoa que queira vir tomar chá ou qualquer outra coisa é bem-vinda.”	Proposta fixa Espaço para perguntas, Enquadrada	orientado para o caso, explorar algo em conjunto, olhar para algo	num estudo de cenário

Uma pergunta fechada como “*Gostaria de chá?*” pode ser respondida rapidamente *sim* ou *não*. Tal pergunta deixa pouco espaço e é fácil de responder com base no hábito. Não há razão para pensar nisso e a resposta dá pouca informação sobre as necessidades reais.

Com uma pergunta aberta, tal como “*O que queres?*”, a outra pessoa muitas vezes não sabe o que responder. Existe o perigo de a outra pessoa perder o seu caminho. Ele responde então ao acaso ou, após alguma hesitação, afirma algo da sua necessidade primária, por exemplo, “*Quero um gelado*”. A outra pessoa pode também inventar algo abstracto, tal como “*Eu quero ser feliz*” ou “*Eu quero ser um piloto de carros de corrida*”. Normalmente, ao escolher entre perguntas abertas e fechadas, são preferidas perguntas abertas. Com perguntas abertas, há uma expectativa de que a outra pessoa seja capaz de expressar as suas próprias ideias ou opiniões. No entanto, existe o perigo de esta expectativa não poder ser respondida pela outra pessoa e, portanto, esta pessoa não se exprime, apenas não aparece na sua essência.

Tanto as perguntas fechadas como as abertas podem, mais cedo ou mais tarde, provocar reações adversas, como: ‘*O que é que a outra pessoa quer de mim? O que é que a outra pessoa quer afinal?*’ O entrevistado não apanha o foco crucial¹⁵. Ele pode começar a pensar na razão pela qual a outra pessoa quer saber algo e dar-lhe uma resposta apropriada e desejada.

A combinação de fazer perguntas e propostas é *investigar propondo*. Criou um cenário concreto no aqui e agora e convidou outros a ajudarem a moldar a realidade.

A nossa atividade ou uma atividade que será realizada em breve é colocada no espaço sem pressionar a outra pessoa para dar uma resposta apropriada. Só se mostra ou indica o que está a acontecer ou pode acontecer na situação. São feitas sugestões para que a outra pessoa se orienta. Pode perguntar-se se quer chá, se quer sentar-se, se quer sentar-se sozinho, ou se prefere uma chávena de café. Pode também dizer que tem apenas algumas compras fazer e não tem tempo para beber chá. Tal pergunta não coerciva abre muitas possibilidades para uma resposta.

Alguns exemplos que incluem os três tipos de perguntas:

“*Está na hora de pôr a mesa. Vou dar os pratos. Hans, fará os talheres?*”.

“*Está na hora de pôr a mesa. Olha, Geert está a colocar os pratos. Hans, seria bom se fizesse os talheres.*”

“*Vejo que está na hora de pôr a mesa. Vou dar os pratos. Quem vem ajudar?*”

¹⁵ Chr. Argyris (1982): Reasoning, learning and action. Individual and organizational. (Raciocínio, aprendizagem e ação. Individual e organizacional). Jossey Bass Publishers.

Em cada uma destas frases é dito algo e é feita uma sugestão. A unilateralidade de apenas pedir ou apresentar é eliminada.

Ocasionalmente, limita-se a dizer a oferta em voz alta, para nós próprios. Menciona o que é possível no meio já existente. Em *examinar propondo* pede à outra pessoa de assumir o seu papel através duma mensagem, que parte de nós (eu ...). A parte convidativa é que a outra pessoa não está a ser convidada a criar um novo ambiente, mas nós iniciamos algo para dar à outra pessoa o espaço para participar. No início, leve a outra pessoa consigo para que ela possa ganhar experiência. Da próxima vez poderá achar mais fácil participar ou tomar ela própria a iniciativa. A outra pessoa pode também olhar apenas primeiro. Podem então determinar a sua própria forma de participação.

É interessante quando se torna o espaço visível, que se convida a outra pessoa para novas ações e que esta possa ganhar novas experiências com ele. Pode então ser surpreendente quando a outra pessoa revela capacidades de que eu não tinha conhecimento. Estas capacidades são despendidas pelos novos desafios. Não precisam de ser aprendidas primeiro.

Todos os residentes irão para casa depois do almoço desta sexta-feira. Jacob vem ter comigo ao pequeno-almoço e diz-me que pode apanhar boleia com alguém e sairá antes do almoço. Ele não diz nada sobre a lavagem da louça após o almoço, que é a sua tarefa.

Estou inclinado a pedir-lhe que encontre um substituto. Mas sei que se lhe perguntar tão diretamente, não obterei uma resposta. Ele fica em silêncio, eu fico impaciente e irritado. Não era isto que eu queria. Pensei: "Eu próprio vou encontrar um substituto."

Eu estava frustrado, tinha de dizer algo sobre isto, o que quer que fosse. "E a louça?" perguntei eu, sem enfrentar ninguém em particular. Não houve resposta.

Dez minutos depois, ouvi Jacob pedir ao último residente que descesse para o pequeno-almoço, 'Roe-lof, queres lavar a louça do almoço em vez de mim?'

12.6 Trabalhar individualmente em grupo

Para cada um dos aprendentes, pode ser importante fazer algo de diferente, da sua própria maneira, ou mesmo praticar algo diferente para alcançar o mesmo resultado que o seu companheiro de aprendizagem.

Se pretende que um resultado específico seja alcançado pelos alunos, faça a pergunta após uma demonstração: *'O que reparou no que eu fiz?'* Ao fazer esta pergunta, cria-se espaço para a diversidade. Mesmo que se pretenda o mesmo resultado para todos, cada um pode ter o seu próprio caminho. Depois, a inclusão pode ser realizada. Depois, olhar juntos para como todos chegaram ao mesmo resultado à sua própria maneira. Assim, intensifica-se o processo de inclusão. Se perguntar: *'Viu tudo exatamente como deve ser feito?'*, então impede a possibilidade de experimentar a variedade de formas diferentes.

12.7 Ligar o grupo ao indivíduo

Uma questão que surge sempre em relação à ligação a um impulso de ação é se a ligação a uma única pessoa significa também que se deve trabalhar sempre individualmente. O exemplo seguinte do ensino primário mostra que este não é necessariamente o caso.

A ligação com um aluno leva a uma educação mais vital e eficaz para toda a turma.¹⁶

Uma rapariga na segunda classe tem problemas ortográficos. Ela soletra todas as palavras juntas, inverte as letras, e até comete muitos erros ortográficos quando copia. Também frequentemente não consegue ler o que ela própria escreveu. A professora tentou tudo para lhe ensinar a escrever. Mas nada tem ajudado. Em vez de escrever, a aluna tende a desenhar.

A professora decide incentivar este desenhar. Como todos eles têm de escrever uma carta a São Nicolau, ela pede às crianças que escrevam com a escrita mais bonita que conheçam. No quadro negro, ela dá alguns exemplos (direito, itálico, grosso, fino, 3-D).

Todos os estudantes avidamente começam a trabalhar. Esta rapariga em particular está a desenhar letras grandes e a negro. Escreve agora de forma correta e legível.

Na próxima aula de ortografia, a professora tentará aprofundar esta experiência. Agora com um ditado. Para cada palavra a rapariga indica com que tipo de letra deve ser escrito.

Todas as crianças estão totalmente concentradas no trabalho. Estão curiosos sobre qual o tipo de letra é que podem utilizar para escrever a palavra seguinte. As crianças estão muito mais entusiasmadas do que o habitual durante o ditado. Todos cometem muito menos erros do que o normal. No dia seguinte, voltam a pedir ditado. A professora nunca tinha experimentado nada como isto antes.

Neste exemplo, o professor é inspirado pelo “aprendiz”. Ela também tem a ideia e a coragem de usar esta abordagem não só para resolver o problema desta rapariga, mas também para desafiar toda a classe desta forma. E funciona para todos! Para a rapariga, é existencial, ligando-se ao seu impulso para agir. As outras crianças não o pediriam, mas continua a ser útil e motivador para elas.

Após esta experiência bem sucedida, a professora escolhe uma criança em cada aula de ortografia para lhe fazer uma pergunta sobre o seu problema específico. Em vez de seguir o manual, ela inspira-se agora nos alunos em cada lição. Isto é educação inclusiva e é útil e significativa para todos.

12.8 Conferências e comunicação escrita

Outra área onde a aprendizagem experimental pode ser aplicada é na realização de apresentações e comunicação escrita.

A forma mais comum de comunicação nestas áreas é explicar, ou seja, dirigir-se diretamente à outra pessoa com e a partir do conhecimento. Mas também se pode dar à outra pessoa a opor-

¹⁶ De: Albert de Vries (ed.), Wendy Kattenpoel, Anne Machiel & Marjan Rensink (2014): Naar zelf denkende en zelfstandig handelende leerlingen én leerkrachten (Para estudantes e professores que pensam e agem por si próprios). (em holandês) Descarregar a partir de [.academievoorervarendleren.nl](http://academievoorervarendleren.nl)

tunidade de olhar à sua maneira e tirar as suas próprias conclusões.

Pode utilizar os seguintes elementos:

1. Cada palestra, carta, relatório, documento, etc., após uma curta frase introdutória, começa com exemplos, especialmente exemplos de ações bem sucedidas. Depois pode usar exemplos para mostrar como as coisas poderiam ter corrido menos bem. Desta forma, cria-se uma oportunidade de comparação que aumenta a consciencialização.
2. Não se segue a cronologia dos acontecimentos.
3. Deixam o exemplo por si só e depois tiram uma ou mais conclusões a partir dele, em vez de começar por uma conclusão e depois explicá-la, com os exemplos a tornarem-se ilustrações.
4. Desenvolvem conceitos usando exemplos em vez de pensar em termos de relações de causa e efeito.

A explicação, com relação causa-efeito (ponto 3):

O autor ou orador experimenta primeiro os exemplos e depois chega a uma conclusão. Neste momento, torna-se frequentemente claro que é importante partilhar esta conclusão ou esta ideia com outros. Isto cria o hábito - persistente - de começar com esta conclusão. Uma metodologia para lidar com este hábito é escrever a carta, preparar-se para a conversa, ou documentar a forma como está habituado a escrevê-la. Depois, enquanto relê e edita esse documento, pode mover a primeira coisa que escreveu, ou seja, a conclusão, para o fim. Pode recordar o exemplo que o levou a esta constatação e começar a descrever esta situação.

13. MATERIAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

13.1 O material de ensino e aprendizagem é criado no encontro

Através da aplicação das técnicas de *explorar planeando, observar familiarizando-se, nomear refletindo, avaliar experimentando e colaborar descobrindo* (capítulos 4 a 11), tornamo-nos ágeis no impulso de agir.

Isto é apoiado pela atitude básica, tal como descrita no capítulo 12: Dizer sim, enfrentar a aventura, demonstrar, confiar que já lá está, procurar o terceiro ponto, dar espaço ao indivíduo no trabalho de grupo e ser inspirado pelo indivíduo no trabalho de grupo. Pode então reconhecer o impulso para a ação e ligar-se a ela. Este é então o ponto de partida essencial dos métodos pedagógico-didáticos que se utilizam como instrumento para moldar a situação de ensino e aprendizagem. Ao ligar-se ao impulso de agir, a capacidade de aprendizagem e experiência dos aprendizes é retomada. Surgem novos e surpreendentes processos de ensino e aprendizagem.

Mesmo sem ter adoptado estas técnicas metodológicas e atitudes básicas, pode estabelecer uma ligação com alguém. Deixe o material didático desenvolver-se no encontro entre si e o aprendiz. Fazer perguntas de forma intuitiva, analisando o material didático juntamente com o aprendiz. Por isso, ponham-se ao lado do aprendiz e olhem juntos. Se estiver a formar alguém ou a apresentá-lo a uma nova tarefa, deve primeiro apresentar a visão do produto final, ou fazer uma demonstração e perguntar: 'O que é que lhe chama a atenção?' Não se oriente apenas pelo processo de aprendizagem ou pelos manuais escolares. Estes impedem as oportunidades de aprendizagem individual do aprendiz.

As secções seguintes discutem estas questões em mais pormenor.

13.2 Fornecer material comparativo

Colheita e classificação de tomates

Hoje, o jardineiro deu-nos a ordem de colher tomates e classificá-los imediatamente. Bernd participa pela primeira vez. Os tomates têm de ser classificados por qualidade em 3 caixas: para o grossista, para a nossa própria cozinha ou para os porcos.

Para começar, olhamos para as 3 caixas de amostra e quando lhe perguntam que diferenças vê em comparação ele responde com, 'Que algumas têm manchas más ou não têm folhas verdes, ou que não são tão vermelhos ou ainda não estão totalmente maduros.' Com isso, nomeou todas as características de qualidade.

Cada um de nós trabalha lado a lado numa planta e depois olhamos em conjunto para a colheita e seleção da planta colhida. Alguma coisa foi mal escolhida, selecionada, ou esquecida de colher a planta? Passado algum tempo, começa também a observar e a comentar as minhas ações, onde a dobra é para romper, que tomates devo apanhar e assim por diante.

Após uma hora, quando sugiro uma pausa para o chá na cozinha, ele continua a trabalhar sozinho, invulgar para ele. Quando regresso, fico surpreendido com o que ele conseguiu. Ele explica-me o que fez e como e orgulhosamente me mostra os resultados do seu trabalho.

Ao fazer perguntas específicas e comparativas ao Bernd, ele pode concentrar-se nisso. Já não salta para trás e para a frente entre conteúdos diferentes. A abordagem comparativa corresponde ao seu impulso de agir *avaliar indicando* (observando e avaliando comparativamente).

Ao comentar e corrigir corretamente as minhas ações, mostrou que tinha aprendido e interiorizado todos os traços.



Figura 19-20: Colheita e classificação de tomates.

Com uma visão ou uma demonstração, dá automaticamente ao aprendiz a oportunidade de comparar: comparar àquilo que já podes/sabes fazer com aquilo que podia ser. O que não se deve fazer em qualquer caso, como acontece em quase todos os manuais escolares, é explicar uma coisa apenas passo a passo.

Na formação em serviço, como no exemplo da colheita e classificação de tomates, esta comparação surge muitas vezes por si só.

13.3 Material didático no local de trabalho

Durante a conversa de aprendizagem de hoje, pouco antes da colheita da batata, Martin queria olhar para as batatas. Ele tinha ajudado a plantar as batatas. No nosso caminho para o campo da batata passamos por dois outros campos. Ele apontou o centeio no primeiro. Ele olhou para o campo e mencionou as diferenças na densidade de crescimento. Martin parou. Também eu. Em vez de caminhar para o campo combinado. Olhei, juntamente com ele, e perguntei se ele sabia qual poderia ser a causa destas diferenças. A isto ele respondeu, “muito pouca chuva e solo seco”. Pegou numa espiga na mão, esmagou alguns grãos, e disse: “Ainda não estão maduros”. “Ele mencionou as diferentes fases de maturação dos grãos e como determiná-los. Ele chamou os grãos triturados de ‘pastosos’.

Quando Martin nomeia algo alheio, ele tem algo a dizer sobre isso e é importante dar-lhe o tempo. Enquanto explica, mostra que sabe do assunto.

Eu: 'Gostaria de te visitar no teu local de trabalho porque estou curioso sobre o que fazes e como o fazes'.

Bernd foi trabalhar no terreno sem resposta. Quando o visitei lá mais tarde, ele veio ao meu encontro. Pedi-lhe novamente para me mostrar o seu trabalho. Ele concordou e voltou para o campo comigo. Mostrou-me como arranca a erva.

Cortou as raízes logo abaixo da superfície do solo com uma faca. Quando olhámos para as raízes, ele viu que as ervas daninhas estavam novamente a crescer a partir dos restos das raízes.

Eu: 'Como é que o podemos impedir?'

Bernd: 'Removendo toda a raiz'.

Eu: 'Será isso possível?'

Bernd: 'Não'

Depois, mostrei-lhe que se pode tirar mais raízes do solo utilizando uma ferramenta mais longa e soltando ainda mais o solo à volta da raiz. Percebeu que depois levaria mais tempo para que as ervas daninhas voltassem a crescer e que não teria de se mondar com tanta frequência.

Depois olhámos para as raízes de várias ervas daninhas, e devido às diferentes formas e comprimentos, ele tomou consciência do facto de que nas ervas daninhas com raízes curtas, devido ao soltar cada vez mais profundo o solo, todas as raízes podem ser removidas, mas não nas plantas com raízes longas e profundas.

Assim como olhamos em conjunto para o seu trabalho, ele sabe como é. Isso surpreende-me. Ele baralha a minha visão sobre a aprendizagem. Aparentemente não preciso de transmitir conhecimentos. Ele já tem o conhecimento, mas não está ciente disso. Só observando e fazendo perguntas sobre o que existe e o que está a fazer é que se torna conhecimento para ele e para mim. *Avaliar indicando.* (O seu impulso para agir).

Preparei-me para esta conversa de aprendizagem. Com antecedência tento avançar juntamente com o impulso de Bernd para agir. Portanto, tenho uma certa intenção e não sei como será o encontro. Isso também torna o encontro um verdadeiro encontro. E isto é individual. O material didático só aparece durante o encontro com Bernd.

Encontramos o material de aprendizagem olhando para o processo do trabalho, ou olhando para um aspeto específico do trabalho.

13.4 Criar o seu próprio livro didático

Criação de uma pasta de trabalho para o processamento da beterraba

Após 6 semanas na horta, Sarah disse que queria ir para outra área de trabalho. Isto foi incompreensível para mim, porque ela desempenhou as suas tarefas com muito cuidado e fiabilidade. A única coisa invulgar foi que ela deixava frequentemente a sua área de trabalho e ia à torneira para lavar as mãos. Ela disse que as suas mãos estavam sempre sujas quando trabalhava no solo e que não gostava muito. Ela decidiu entrar no processamento da beterraba.

Em retrospectiva, a escolha para esta tarefa com as suas atividades individuais encaixa muito bem no seu impulso de ação: *Arrumar cuidando.*

Quando lhe perguntei o que a ajudaria a aprender a tarefa, ela disse que gostaria de escrever algo, como na escola com fotografias, numa pasta de trabalho. No final, ficou muito satisfeita com o resultado do livro de trabalho e uma cópia foi impressa e colocada na área de trabalho para referência de todos.

A criação de um tal livro de trabalho corresponde novamente ao seu impulso de ação: *Arrumar cuidando.*

Exemplo ‘Descascar a beterraba com a máquina’ do livro de trabalho:

Entrega após limpeza grosseira da beterraba para processamento posterior.

A beterraba é agora colocada na máquina de descascar. A máquina remove a pele e lava a beterraba ao mesmo tempo. No fundo da máquina há uma saída da qual os resíduos e as cascas caem. Antes do início do descasque, é aí colocado um contentor de resíduos.

A máquina de descascar funciona como uma centrifugadora. Quando a tampa é fechada, o tambor gira muito rapidamente e a água corre ao mesmo tempo. As beterrabas voam para trás e para a frente no tambor. No processo, eles tocam na parede do tambor. Nesta parede há muitas facas que arrancam a pele da beterraba. A água lava-os ao mesmo tempo. Quando a máquina pára sozinha após algum tempo, levanto a alavanca ao lado. Os resíduos da casca e a água suja deslizam então para fora da máquina de descascar e para dentro do recipiente de resíduos abaixo. Do recipiente de resíduos, a água de lavagem flui para o esgoto no fundo.

Os restos de beterraba são colocados numa caixa. Estas sobras são muito nutritivas e são alimentadas aos porcos.

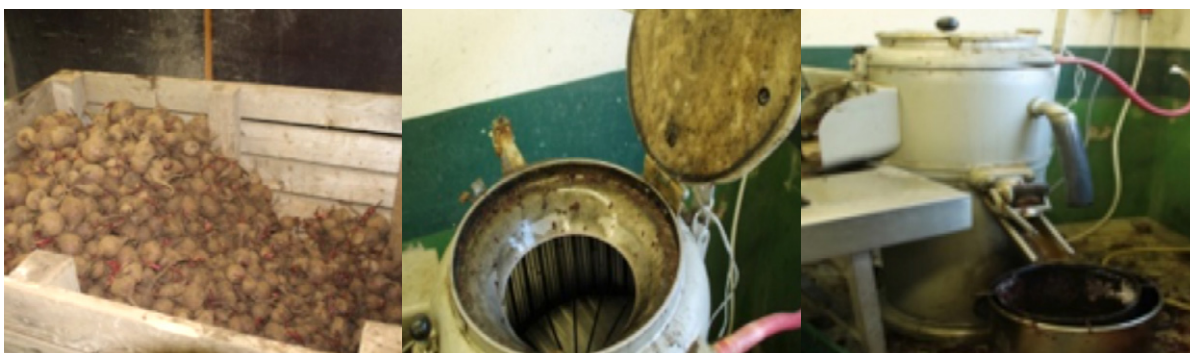


Fig. 22-24: Lavagem e descasque da beterraba por máquina.

Primeiro executar a ação e depois pedir ao aprendiz que crie um livro didático.

13.5 Cooperação entre aprendizes

Hoje trabalhei com 2 participantes, Karin e Hannah, com quem já tinha trabalhado individualmente. Eles queriam ter a conversa de aprendizagem juntos. Ambos trabalham na horticultura.

Quando lhes perguntei o que queriam aprender hoje, eles não faziam ideia.

No meu trabalho anterior tinha-me esquecido de algo e pedi-lhe que esperasse por mim durante 10 minutos e que pensasse calmamente no que estavam interessados.

Quando regresssei, fiquei surpreendido. Elas já tinham escrito cinco tópicos para as próximas reuniões. Pois hoje elas queriam tratar do tema: "Como é que as plantas crescem?" e especialmente em relação às abóboras e pastinacas que tinham plantado e semeado elas próprias.

Acontece que as pastinacas têm a mesma forma que as cenouras. A pastinaca não é muito redonda, tem uma cor branca ou ligeiramente amarelada e a folhagem parece maior e mais forte. Pegámos numa planta e mais tarde encontrámos as respostas a todas as suas outras perguntas na Internet.

O mesmo processo é utilizado para as plantas de abóbora. No campo pudemos ver que o caule no chão cresce sempre a partir do topo e que as flores crescem fora do caule ao lado das folhas. Eles já sabiam que das flores crescem então os frutos. No estudo comparativo, descobriram que as novas folhas crescem no topo e ficam muito grandes, e parecem muito ásperas por causa dos pelos na parte inferior. A raiz, ao contrário da pastinaca, não é constituída por uma raiz principal grossa, mas por muitos filamentos finos.

É bom ver como aqui a minha ação não planeada de ter de os deixar em paz por um momento deu lugar à ação bem sucedida e inesperada de lhes dar uma tarefa em conjunto.

Quando lhes perguntei o que levou aos resultados dos tópicos de aprendizagem, responderam: 'Tivemos tempo e sossego para pensarmos juntos e tomarmos uma decisão'.

Como não as tinha experimentado desta forma em sessões individuais anteriores, perguntei-lhes qual era a diferença. A sua resposta: 'Aprender em conjunto é divertido'.

Da próxima vez que conduzimos para os diferentes campos, levámos algumas plantas connosco e comparámo-las na quinta. Após um momento de silêncio, Karin disse que não vê quaisquer diferenças entre as raízes. Sim, disse Hannah, são todos grossos e finos, todos misturados. Depois desenvolveu-se uma conversa entre as duas, em que eu me tornei, só um ouvinte.

Instrua os alunos para descobrir partes do processo de aprendizagem em conjunto, dentro de um tempo limitado.

14. ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Ter consciência de que se cria sempre um espaço de aprendizagem, que é moldado pela sua personalidade e pelo espaço, bem como pelas circunstâncias temporais. Tal como acontece com os materiais de ensino e aprendizagem, já está a fazer muito criando espaços de aprendizagem em primeiro lugar e também construindo e mantendo-os ativamente em relação à outra pessoa, a fim de assim se conectar com a outra pessoa e assim tornar o espaço de aprendizagem inclusivo.

14.1 Observar percebendo

‘O que lhe tocou?’

Depois das nossas reuniões de projeto, que avaliamos com a pergunta: ‘O que é que o comoveu, tocou-o?’, contei entusiasticamente sobre isso no nosso círculo agrícola.

Antes disso, também olhámos para trás no trabalho em conjunto com as pessoas com necessidades especiais todos os dias. Fizemo-lo com a pergunta: ‘O que fizeram hoje?’ “A esta questão, por vezes, temos uma enorme exposição, mas muitas vezes nada de especial. Não se conseguiam lembrar, ou talvez não tivessem feito nada. Alguns ouviram com interesse, muitos não o ouviram realmente. Muitas vezes sabiam antecipadamente o que viria de quem ou quem não podia ou não queria dizer nada.

A partir deste momento do meu relatório, encontramos-nos todos os dias, pouco antes do fim do dia de trabalho, durante meia hora na nossa sala de cursos. A duração foi acordada, o local, a pergunta foi clara, todos foram convidados a vir e contribuir, apenas para ouvir e não para comentar as contribuições. Fizemo-lo durante muitas semanas. Havia cuidadores, pessoas com necessidades especiais, estagiários, aprendizes, voluntários e convidados também. Começámos com a pergunta e um breve momento de silêncio e reflexão, em que todos poderiam virar-se para dentro. Só depois é que as pessoas partilharam o que tinham descoberto por si próprias naquele dia.

De cada vez, outros partilharam o que lhes tinha tocado naquele dia. Todos estavam muito atentos. Todos eram iguais e todos queriam partilhar as experiências uns com os outros. E especialmente para as pessoas que normalmente não falavam tanto, foi emocionante - que experiências, aventuras, momentos comoventes irão contar os outros?

Com a pergunta “O que o comoveu, tocou-o?” abrimos aparentemente um novo espaço. Tornou-se muito mais individual e pessoal. Já não se tratava apenas de uma questão ou de mostrar o que tinha sido alcançado, mas olhamos em conjunto com a pessoa para ver o que tinha aprendido, vivenciado e experimentado numa situação ou com uma pessoa. Desta forma, o lugar e o tempo em que isto aconteceu tornou-se um espaço de aprendizagem, uma ‘academia’ para todos.

Em resposta à pergunta anteriormente colocada: “O que fez hoje?” a resposta era muitas vezes, se nada viesse espontaneamente, “Já se esqueceu do que fez hoje?”, o que tornou ainda mais difícil para a pessoa em questão dizer alguma coisa. A expectativa era de que as pessoas come-

çassem imediatamente a dizer alguma coisa, que continuariam umas atrás das outras, como no trabalho diário. Quando lhe perguntaram “O que o moveu?“, a pausa foi um momento construtivo para se dar tempo para pensar; e distanciar-se do assunto em questão, mas ao mesmo tempo estar totalmente concentrado e envolvido. Esta foi uma nova experiência para todos os envolvidos.

Através da questão „O que te moveu?“, perguntamos pelos momentos individuais de aprendizagem. Uma aprendizagem que já aconteceu e que através a colocação desta questão se torna uma aprendizagem consciente.’

Cria-se um espaço de aprendizagem, interrompendo a rotina diária. Outro exemplo:

Amassar e entrançar pãezinhos de semente de papoila

Estavam presentes, o padeiro, os participantes e eu, como formador. Como parte de uma atividade de formação, houve uma demonstração na padaria. A tarefa consistia em formar pãezinhos de semente de papoila a partir de massa já preparada. Este pãezinho regional tradicional é constituído por três a quatro fios de massa trançada e polvilhada com uma mistura de sal e sementes de papoila.

Cada participante recebeu primeiro alguns pedaços de massa, e o padeiro demonstrou como fazer uma trança de um. Ela mostrou rapidamente como deve ser feito. Os participantes começaram imediatamente a trabalhar e estavam todos ocupados com a tarefa de imitar o padeiro. Todos estavam ocupados com o „quê“, cada um no seu lugar. Não foi uma tarefa fácil. Houve uma ligeira frustração.

Para aprender a perceber o impulso de ação nesta situação é necessário algo mais.. O formador chamou a atenção ao padeiro e disse, em referência à frustração: “Agora tens de fazer alguma coisa! “ Parou o trabalho e pediu que cada participante observasse a ação, o impulso para agir do vizinho do lado direito.

Todos voltaram a pegar na massa, observando-se simultaneamente a si próprios e ao seu próximo na maneira de fazer as coisas. Isto foi excitante. Abriu uma nova perspectiva. Ver e experimentar outras maneiras abriu novas possibilidades. Cada um tornou-se mais consciente de si próprio no seu próprio fazer, experimentando o modo do outro e vice-versa.

Este exemplo mostra, por um lado, o que traz quando se tem a força para interromper o trabalho com toda a pressão que o acompanha, e criar espaço. Não só neste momento para a demonstração pelo padeiro, mas também no espaço para a forma individual dos outros de fazer as coisas. Mas também mostra o perigo de a demonstração criar a expectativa de que o aprendiz a imite da mesma forma. O âmbito de ação torna-se então apenas menor. Quer que uma demonstração funcione de tal forma que abra um mundo ao aprendiz do qual possa obter o que lhe servir melhor e o que lhe permite fazer a tarefa. Neste exemplo, isto acontece no preciso momento em que a complexidade da tarefa é aumentada perguntando a cada um de observar a maneira de fazer do vizinho do lado direito. Ao ligar as suas próprias ações à abordagem do seu vizinho, o entrançar do pão, de repente torna-se mais fácil e uma experiência de aprendizagem individual torna-se possível.’



Figura 25-27: Ver alguém a estender a massa de biscoito.

Parar, pausar e olhar significa: pedir para ficar parado, ficar parado por um momento a fim de perceber algo: perceber no seu interior; aquilo que o tocou, aquilo que já experimentou mas que ainda não percebeu. Perceber como o outro faz, perceber o que é a essência do outro. Cria-se um espaço de aprendizagem no qual cada um pode vivenciar o seu próprio processo de aprendizagem. Assim facilitamos o trabalho e torna-se mais acessível para todos.

14.2 Transferir responsabilidade no trabalho

Cama na vacaria

Quando lhe perguntaram o que gostaria de fazer na quinta se lá chegasse durante um ano, devido a um distúrbio de ansiedade, os seus pensamentos voltaram-se para a horticultura. Ela podia ver-se a fazer isso. Não se imaginava a trabalhar com vacas ou na produção de lacticínios. Muito bem, ela começaria na horticultura. Ao fim de quatro meses, quando houvesse uma mudança habitual de área de trabalho, eles voltariam a avaliar. Na altura em que ela chegou, contudo, não havia lugar na horticultura.

Nos primeiros dias com as vacas em que pensei, o que faço aqui entre estas vacas e todo este estrume? As primeiras duas semanas foram terríveis, na verdade queria trabalhar em horticultura e agora isto. A partir da terceira semana notei que a minha relação com os animais começou a mudar. Quando estava a empalhar o estábulo, pensei: "A palha é na verdade uma cama para as vacas". Eu também gosto de dormir numa cama limpa e acabada de fazer. Também reparei que me levantei de manhã de forma diferente. Costumava ser muito difícil para mim levantar-me da cama. Agora só tinha de pensar nas vacas e nos vitelos, e salto da cama com alegria. Assim começou uma bela história entre mim e as vacas. Fiquei cada vez mais entusiasmado com as vacas, e foi ótimo para mim poder trabalhar no estábulo e entre as vacas. Entretanto sinto-me responsável por eles e adoro tomar conta deles, acariciá-los e estar presente para eles. Especialmente quando não estou a ir tão bem pessoalmente, o trabalho e os animais são uma grande ajuda para mim. '

Quando os primeiros quatro meses terminaram, ela pediu para ser autorizada a trabalhar com os animais ainda mais tempo.

"Foi assim que testemunhei o nascimento de bezerros. Aprendi a conduzir um trator para espalhar o estrume ou trazer a palha. Aprendi a mudar o óleo do trator. Faz tudo parte da agricultura e por isso faz tudo parte dos animais. Estou orgulhoso de fazer parte de tudo isso. Dá-me uma sensação positiva. Há anos que existe finalmente uma mancha de luz na minha vida! '

Na criação de um espaço de aprendizagem, a necessidade das tarefas no dia-a-dia numa quinta também desempenha um papel decisivo: não havia espaço na horticultura, mas sim na criação de gado. E o estábulo tinha de ser empalhado todos os dias.

Em princípio, o ambiente de trabalho quotidiano de uma quinta já é um rico espaço de aprendizagem. Dar aos alunos a responsabilidade pelo trabalho que têm de fazer, então este ambiente funcionará também como um espaço de aprendizagem.

14.3 Convidar a participar de forma concreta, embarcar

Colher 120 ramos de nabiça

“Estou a trabalhar com cinco pessoas quando o telefone toca às 3:15: se posso entregar 120 pacotes de nabiças verdes. Por isso, têm de ser recolhidos no campo antes das 16 horas, quando o dia de trabalho termina para a pessoa com necessidades de apoio. Se houver algo para venda, é claro que direi “sim”. Ao mesmo tempo, ainda não sei como pôr estas cinco pessoas em movimento num dia chuvoso de Novembro.

Direi apenas: “Vamos colher 120 ramos de nabos verdes.” Naturalmente, esperam-se comentários. Em vez de levar o saco de elásticos, conto agora visivelmente 120 elásticos para todos verem, mais cinco elásticos sobresselentes que levaremos para o campo. A dada altura no terreno, chamo ‘12’ e sugiro que quem tiver o próximo ramo pronto, chame o próximo número. De repente, o ritmo diferente de cada um torna-se não só visível, mas reconhecível e tema de conversa. Terminamos antes das quatro.

Ainda não se consegue obter uma imagem concreta de 120 ramos de nabos. Isto é muito, muito, muito. 120 elásticos na sua mão, ter na sua mão, tanto literal como figurativamente. Observar a outra pessoa a fazê-lo leva-o para o aqui e agora e revela-se uma atividade de aprendizagem.¹⁷

Aprender significa ser convidado a entrar num novo espaço e a participar no que aí acontece. Por vezes, isto é algo diferente do que parece à primeira vista.

Como descrito no Capítulo 12, no caso da “plantação de árvores de fruto”, a demonstração é também uma oportunidade para convidar as pessoas a entrar num novo espaço de aprendizagem.

14.4 Eficácia das diferentes posições no espaço

Descobrir uma essência numa conversa de avaliação

No nosso grupo de projeto já tivemos várias conversações de avaliação. Da conversa desta manhã, há duas coisas que são importantes para mim para o futuro:

¹⁷ Este caso data de 1997 e surgiu da consideração de ações inesperadas bem sucedidas. Nessa altura, a noção de ‘impulso de ação’ ainda não tinha sido formada, quanto mais considerando o impulso de ação do outro.

- Em primeiro lugar, “parar” (ver 14.1), que não descrevi antes. A parte da conversa de avaliação desta manhã que tratava deste assunto foi muito útil para a poder descrever agora.
- Segundo: “Quem assumirá o meu papel numa conversa de avaliação da próxima vez? O objetivo desta pergunta era que, no final do projeto, várias pessoas o pudessem fazer à sua maneira.”

Durante o intervalo, após a conversa de avaliação, fui lá fora e falei brevemente com outras pessoas que estavam lá fora. Depois percebi que após o intervalo seria útil olhar para trás para esta conversa de avaliação e ver o que fiz para que os outros pudessem aprender como conduzir tal conversa de avaliação.

Quando voltámos a entrar, disse outra coisa:

“Esta manhã tivemos novamente experiências com este tipo de avaliações. Tenho a certeza de que fiz alguma coisa esta manhã, mas o que eu ainda não descrevi. Como vocês me viram fazer? Preciso da vossa ajuda para saber exatamente como descrevê-lo neste capítulo. Por favor, pense e descreve durante meio minuto o que percebeu, o que notou, o que lhe tocou, o que eu fiz ali.”

Descobri, para minha surpresa, que o que fiz na entrevista de avaliação é a mesma coisa que faço quando olho para o impulso de ação. Cada vez que tento formar dois verbos com base na experiência, sobre o que funciona. Na conversa de avaliação não é diferente! Os dois verbos ajudam a descobrir coisas novas para uma nova situação e não apenas a copiar o passado. Uma conceptualização que permite ligar o „como“ com um novo o „quê“.

Durante a conversa antes do intervalo, percebi que era importante olhar para a forma como a conversa era conduzida.

Lá fora estava: “Vejam o que estou a fazer, aprenderão com isso.”

Quando voltei para dentro percebi a nova relação com os meus parceiros de projeto, percebi imediatamente que não o podia fazer dessa forma. Seria uma forma de eu ensinar o outro. Não é compatível com a parceria ou a visão de todo o projeto. Intuitivamente, pedi aos outros que me ajudassem. Com resultados surpreendentes.

Tive de ir lá fora para esclarecer a minha pergunta. Ao mesmo tempo, estive fora do espaço de conversação e vi a minha pergunta apenas em abstracto, independentemente da situação concreta com estas pessoas concretas à minha frente. De novo, na sala, pude intuitivamente captar a minha pergunta.

No momento em que peço a ajuda do outro, crio um espaço de aprendizagem completamente diferente do que se lhe der conteúdo de aprendizagem. Existe a possibilidade de trazer contribuições individuais para o espaço de aprendizagem. É inclusiva.

Tirar partido do facto de espaços ou posições diferentes no espaço evocarem ações diferentes. Sentar-se ou ficar ao lado de alguém em vez de frente. A posição oposta evoca uma oposição interior ou uma atitude de dependência, com a espera associada. Ao lado de alguém, não só se cria um espaço para a outra pessoa, mas também um para si próprio.

15. FORNECER A APRENDIZAGEM INCLUSIVA

15.1 Trabalhar em conjunto e descobrir em conjunto

Nas formações, que foram concebidas no âmbito do Inclutrain,, tanto as pessoas com e sem necessidades especiais foram convidadas. Depois praticam e aprendem juntos, uns com os outros, e não fazem distinção entre estas categorias. Este é o primeiro passo para tornar a aprendizagem inclusiva.

Uma primeira experiência:

Aprender nomes

Juntei-me a um grupo numa formação inclusiva (do Inclutrain) onde conheci 10 de cerca de 30 pessoas. Começámos a praticar os nomes.

Em primeiro lugar, foi pedido a todas as pessoas com um A que se apresentassem. Cada um deles disse o seu nome e alinou. Depois vieram as pessoas com um B e assim por diante. Depois das pessoas com E estarem ali, uma pessoa repetiu todos os nomes das pessoas que já ali se encontravam. Depois continuou de novo. Até Z, inclusive.

Mas passado algum tempo ainda não se conhecem todos os nomes. Por isso, voltámos a praticar na manhã seguinte. Depois foi pedido a outra pessoa que dissesse os nomes, por sua vez, das pessoas apresentadas. Passo a passo o exercício foi-se tornando mais difícil. Na terceira manhã, duas pessoas foram convidadas a colocar as pessoas do círculo em ordem alfabética. Todos olharam em volta para ver quem deveria levantar-se na letra seguinte, apontaram para essa pessoa, e alguns disseram o nome em voz alta.

Fizemos da aprendizagem de todos os nomes dos participantes uma atividade de aprendizagem explícita. Normalmente, costumamos fazer uma ronda rápida. No entanto, a maioria das pessoas ainda não sabe o nome de todos nessa altura. A atividade de aprendizagem facilitou a todos a aprendizagem dos muitos nomes. Todos sabiam os nomes até à terceira manhã. Toda a gente esteve sempre envolvida.

Neste exercício não foi difícil trabalhar num grupo de 30 pessoas; todos participaram. Mas sabemos que é mais fácil de trabalhar num grupo de quatro a seis pessoas. Depois podem praticar e ganhar experiência mais facilmente. Num grupo deste tamanho, é também muito mais provável que todos participem na conversa. Ao formar grupos, toma-se o cuidado de assegurar que os grupos sejam mistos (pessoas com necessidades de especiais, supervisores de trabalho, pessoas de diferentes países e comunidades agrícolas).



Figura 28: Nomes de aprendizagem

Figura 29: Trabalho de grupo.

Dois outros exemplos:

Observar o impulso de ação

A técnica metodológica mais acessível para todos os participantes a fim de tomar consciência do impulso para agir é observar familiarizando-se. Pode usar esta imitando a forma como alguém anda. Fizemo-lo nestas reuniões, imitando a forma como alguém trabalha. Em grupos de quatro a seis assumimos trabalhos como, descascar batatas, amassar e moldar pãezinhos, limpar uma grande pilha de cadeiras, escavar para colocar um novo trampolim, fazer a cama num curral de ovelhas, replantar plantas de rui barbo, limpar e selecionar cebolas e plantar árvores de fruto.

A imitação poderia ser organizada de duas maneiras:

- *Interior (observar e comparar): Cada um trabalhava enquanto observava o seu vizinho direito no trabalho. Tiveram a comparação com a sua própria forma de trabalhar, o que imediatamente evidenciou a singularidade do outro.*
- *Exterior (imitar): Uma pessoa executa uma tarefa e os outros tentam imitá-la.*

Após a imitação, os diferentes verbos e imagens de funções foram discutidos em conjunto. Foi uma busca de palavras para expressar a dinâmica que experimentaram. Ajudaram-se mutuamente na busca e na articulação.

Assim todos os participantes, imitadores e imitados, podem vivenciar de que se trata de um processo de pesquisa. Aqueles que observam não são os peritos que apenas têm de categorizar as características do que é observado e que conhecem a situação. É um processo criativo. Cada um experimenta a singularidade do outro. Nisso, todos são iguais. Não é relevante saber exatamente o que é um verbo ou um adjetivo na busca de palavras.

O impulso para agir era tão observável nas pessoas com necessidade especiais como nas pessoas sem. E isso fazia sentido para todos eles.

As pessoas com necessidades especiais geralmente só conhecem o processo unidirecional de ter um perito a fazer um diagnóstico sobre elas.

Ao expressar esta experiência, um ajuda o outro.

Não é imediatamente claro para todos, mesmo aqueles sem necessidades especiais, o que é um verbo. Cinge-te ao que é dito durante a descoberta. Transformar os adjetivos e substantivos em verbos sem alterar a palavra de raiz. Portanto, não ajude a outra pessoa com as nossas próprias palavras, mas tente descobrir juntos que termo procura.

Alguns exemplos da conversão para o verbo

forte > fortificar

autoconfiante > afirmar-se



Figura 30-32: Fazendo um trabalho em conjunto: Cortar vegetais, replantar plantas de rui barbo, e descascar cebolas ao mesmo tempo que percebem o impulso de agir um do outro.

Escrever um portfólio em conjunto

Estamos em grupo; 3 instrutores de trabalho e 4 pessoas com necessidades especiais. Queremos praticar a escrita de um portfólio. Começamos com o portfólio para Jan. Ontem Thorsten imitou Jan nivelando um terreno onde uma tenda de circo vai ser erguida. Ele chamou o impulso para agir de Jan: *nivelar aguardando*. A descrição de trabalho para Jan que veio à mente de Thorsten é: construtor de estradas. Jan não diz nada, e no entanto parece que não se reconhece bem neste impulso; sente-se completamente em casa na horticultura, mas como um construtor de estradas? Bem...

Acha que o verbo “aguardar” é positivo?” pergunta um líder de trabalho. “Vamos reencenar como Jan faz as coisas”. “Quem mais viu Jan a trabalhar?”

Alguém que não viu Jan no trabalho reparou em algo:

Ontem à noite alguém lhe falou sobre a história desta quinta. Quando o narrador terminou, o Jan tomou a palavra e contou a impressão que a história lhe causou. Mencionou uma série de coisas que impressionaram outros ouvintes, eles reconheceram-se no que disse. ‘

Sim’, diz Jan, ‘ouvi toda a história e depois disse o que eu e os outros sentimos’.

Aqui, esperar até que a história estivesse terminada foi claramente positivo. O “esperar” em vez de “aguardar” torna-o ainda mais ativo, e depois é imediatamente reconhecível como positivo.

Pode dizer-se que Jan está contente por se ter renunciado ontem à noite depois da história. Sente-se bem a esse respeito.

Ainda não consigo colocar o verbo “nivelar” nesta ação.

Pergunta para dois colegas que conhecem bem Jan:

‘Jan está a fazer o seu trabalho *nivelar esperando*? Também o vê à espera enquanto ele trabalha no jardim?’

“Sim, Jan não começa imediatamente, ele pergunta sempre como fazê-lo antes de começar.”

“Sim, se eu não souber, vou perguntar.”

“Ele quer sempre saber exatamente o que se espera dele.”

“Sente-se como um verdadeiro jardineiro?”

“Sim, mas eu queria mesmo ser jogador de futebol.”

“Aah, futebolista. E qual seria a sua posição no campo? Atacante ou defensor?”

“Prefiro rematar à baliza.”

No futebol, é preciso esperar pelo momento certo para marcar um golo”. O seu impulso para agir é talvez algo como *acertar esperando*?

Jan fica radiante.

“Ei, aconteceu-te o mesmo com a história da quinta, anteriormente: acertar Quando se diz algo que toca, acerta-se com as palavras. Disse exatamente o que você e outros sentiram.”

“Agora podemos ver como um instrutor de trabalho se pode ligar melhor a ti. Como aprendes melhor: quando alguém te diz o que deves fazer, ou quando alguém te demonstra?”

“Eu aprendo melhor quando alguém me diz o que fazer.”

E é exatamente isso que querias saber, penso eu, porque ontem, quando estavas a escavar, fizeste a pergunta: “Até que profundidade tenho de escavar?”

“Sim, porque não era claro a que profundidade se deve cavar.”

Com todo o grupo, fazemos perguntas a Jan e uns aos outros sobre Jan. Contamos o que vimos dele e perguntamos se ele o reconhece. É assim que o seu portfólio é criado.

Leio sempre em voz alta o que escrevi para ele:

Impulso para agir: *acertar esperando*.

Aqui o ‘nivelar’, no primeiro impulso de ação aparece de duas maneiras:

1. Aprendo o que me é dito. Se eu não sei alguma coisa, pergunto. Eu gostaria de saber coisas. Por exemplo, a que profundidade tenho de cavar.
2. Prefiro trabalhar com calma, em vez de trabalhar rapidamente. Sou aplicado e persistente. Posso dizer a mim próprio quando preciso de uma pausa. Quero ser um empregado como outros empregados; não abaixo ou acima de outros.

Para que a inclusão se torne ‘normal’, é necessária uma mudança de perspectiva para além da remoção de barreiras e uma atitude de empatia básica. A inclusão ocorre quando o normal emerge de uma atividade conjunta e cada indivíduo pode contribuir ou participar a partir da sua própria qualidade. Isto é, portanto, diferente de ajudar a outra pessoa.

Os esforços para ajudar as pessoas com necessidades especiais muitas vezes mantêm um desequilíbrio de poder, deixando-o no limiar da inclusão.

Um quarto e último exemplo de uma tarefa de prática inclusiva:

Plantar árvores de fruto

(Vê exemplo no 12.3)

Com a tarefa de observar o outro no trabalho, a vontade de trabalhar, que estava presente no instrutor bem como em todos os outros participantes, já não se concentrava apenas na execução do trabalho em si, mas esta atividade tornou-se agora também formação profissional. Tornou-se palpável o que se traz à tona quando se reúne a força para parar esta pressão de trabalho e o impulso para acompanhar o fluxo diário de trabalho, e para parar e criar espaço por um momento, durante a demonstração e enquanto se observa a outra pessoa a trabalhar.

Também neste exemplo, todos, com ou sem necessidades especiais, conseguiram vivenciar que, tendo uma visão sobre a tarefa (neste caso uma demonstração) podemos fortalecer as nossas habilidades.

Quando deixamos que o aprendiz executa a tarefa à sua maneira, com as suas responsabilidades (depois a nossa demonstração), podemos descobrir outras maneiras de executar esta tarefa, que não são melhores ou piores, mas diferentes. Assim estamos realmente a aprender juntos.

A fim de tornar a aprendizagem inclusiva e também, por exemplo, para não fazer uma distinção desnecessária entre aprendizes e nós próprios, presume-se que todos já o podem fazer de facto. É por isso que, por exemplo, ao “perceber um impulso de ação”, quer se trate de pessoas com ou sem necessidades especiais, também não se pergunta: “Compreendeu isso?” Pode então perguntar, por exemplo: “Precisa de mais alguma coisa para o fazer?” Depois disto, vai-se ao trabalho. Nós damos uma ideia de como pode ser o resultado final, para que podemos olhar para trás com satisfação após do trabalho concluído. Isto pode ser feito com um exemplo de sucesso ou com uma demonstração no local. Não usamos expressões como: “Depois podes fazer assim” (que é traçar um caminho), mas olhamos para trás para ver o que correu bem, o que foi bom. Não vai verificar como alguém está a executar as etapas. Por isso, não: (“Tem as suas mãos nos bolsos, bem como as que imita?” ou ‘Anda com os dedos dos pés à frente como os outros?’) Portanto, nem sequer devemos controlar se o aprendiz está a imitar bem o formador. Para algumas pessoas, basta vivenciar, no seu interior, a maneira de fazer do outro: isto não se vê por fora. Toda a gente pode vivenciar e experimentar o processo à sua maneira, com as suas capacidades. Há interesse nesta experiência.

Experiências com esta abordagem inclusiva:

- “Estou entusiasmado. Não dou conta que um é professor e o outro aprendiz. Aqui aprendemos todos juntos. Aqui somos como uma família. Existe uma boa química desde o início entre todos os participantes.”
- “Surpreendeu-me como as pessoas, embora não se conhecessem todas dos encontros anteriores, se encontraram imediatamente no mesmo nível.”
- “Criámos três portfólios. É espantoso como aparecem três individualidades.”

15.2 Um curso de formação de três dias poderia ter este aspeto:

Dia 1

- Abertura - introdução ao tema deste encontro de formação, conhecer os nomes um do outro, cantar, discussão do programa (em plenário)
- Praticar a imitação do movimento da outra pessoa, descobrindo impulsos de ação (em diferentes grupos)
- Demonstração de uma nova atividade profissional (cozer biscoitos, traçar lenha...) (em diferentes grupos)
- Intervalo
- Visita guiada à quinta pelos aprendizes, onde a singularidade e o impulso de ação da quinta podem ser experimentados (em diferentes grupos).
- Conversa de reflexão após a digressão com a pergunta "O que me comoveu"? Resumir as impressões da quinta em dois verbos e a descrição de uma função correspondente (em grupos diferentes).
- Ronda de feedback. – O que me tocou? (em plenário)

Dia 2

- Experiências do dia anterior, discussão do programa, possíveis sugestões de alterações ao programa (em plenário)
- Descobrir o impulso de ação uns aos outros numa tarefa específica (em diferentes grupos)
- Ronda de feedback. – O que me tocou? (em plenário)
- Intervalo
- Excursão

Dia 3

- Experiências do dia anterior, discussão do programa, possíveis sugestões de alterações ao programa (em plenário)
- Exploração da própria biografia profissional em relação aos seus próprios impulsos de ação (em diferentes grupos)
- Descobrir o impulso de ação uns dos outros quando fazem um trabalho, ou um novo trabalho; ou terminar o trabalho do dia anterior (em grupos diferentes)
- Intervalo
- Escrever um portfólio (em diferentes grupos)
- Feedback round - O que me tocou? (em plenário)



Figura 33-34: Grupo de formação sobre Weide-Hardebek e sobre Urtica De Vijfprong.

16. FORMAÇÃO DE FORMADORES

16.1 Apoiar os formadores no seu trabalho

Exercício na observação do impulso de ação dos ateliers

Na noite anterior ao evento de Formação de Formadores (FF), o programa da FF é discutido com os formadores. A tarefa geral dos formadores é perceber os impulsos de ação das oficinas ou das pessoas.

Na manhã seguinte na formação, um dos formadores coordenará a pesquisa do impulso de ação. Ele começa por apontar aos participantes as condições da oficina em que nos encontramos e as questões que aí existem.

O coordenador pede ao formador para parar por um momento e explicar a tarefa aos participantes, ou seja, para observar o impulso para agir da oficina. O formador faz isto.

Na segunda sessão da manhã, outro formador assume a tarefa de coordenar o processo. Ele começa imediatamente com a questão sobre o impulso de ação deste oficina.

O coordenador pede a este formador que pare e explique a tarefa a todos os participantes. O formador teve de sorrir. Ele tinha acabado de ver o outro formador a fazê-lo, ele próprio o tinha feito em pormenor num trabalho num encontro anterior, e mesmo assim não o tinha feito aqui. Depois desta diligência, fá-lo.

Na terceira sessão dessa tarde, um terceiro formador assume a tarefa de coordenar o processo. Ele começa imediatamente a demonstrar a tarefa para todos os participantes.

Como coordenador, não é possível estabelecer todos os aspetos com antecedência. Confia-se que são conhecidos e que se intervém onde algo está em falta ou onde algo pode ser feito melhor. Assim, não se pode saber com antecedência o quê, onde e quando será isto. É preciso improvisar.

Este exemplo deixa claro que *fazer experimentando* torna-se realidade. Obviamente, ter experimentado o outro é algo mais. Mas para o terceiro formador, que o experimentou duas vezes com os primeiros dois, já estava mais claro e conseguiu apanhá-lo à primeira.

Esta experiência também torna compreensível a forma como os formadores lideram com os seus colegas de trabalho, como são levados no ritmo do trabalho. E quão diferente seria para os aprendizes se também lhes fosse dado um alvo visionário. Também eles seriam então capazes de se orientar para o todo, tomar a iniciativa, acelerar as coisas se necessário e não apenas correr estupidamente atrás do supervisor do trabalho.

Como coordenador de formadores, não está essencialmente a fazer nada diferente do que faria como formador. Assegura-se de que é criado um espaço de aprendizagem para e com os formadores, participando. Apoiar livremente no terreno com as suas intervenções para que a formação de formadores possa continuar e melhorar. Reflete sobre a experiência com os formadores.

Envolver o novo formador na padaria

A formadora pede a todos os envolvidos (a padeira, o coordenador, 2 aprendizes e 2 colegas), enquanto todos eles estão a entrançar os pãezinhos, que observem os seus vizinhos do seu lado direito a trabalhar e, ao fazê-lo, escolham dois verbos e uma descrição de uma função associada, como expressão do seu impulso para agir. Após cerca de 10 minutos de trabalho e observação desta forma, ela pede aos participantes que partilhem as suas percepções do impulso de ação de outros dois participantes: 'Quem gostaria de dizer alguma coisa?' Dois participantes apresentam-se. Depois cai o silêncio. A seguir volta a colocar a questão novamente a todos os participantes, mas agora de forma mais aberta possível.

O coordenador intervém e dirige-se diretamente a padeira: "O que percebeu do impulso de ação destas duas pessoas? A padeira descreve as suas percepções.

Após a experiência adquirida, a padeira está inclinada a concluir a tarefa sob pressão de tempo.

O coordenador intervém mais uma vez e pergunta a padeira o que estes dois impulsos de ação podem significar para a sua maneira de se ligar à outra pessoa. Surge uma conversa sobre que outras possibilidades existem para demonstrar o trabalho, para que os participantes tenham várias possibilidades de realizar a sua tarefa de forma mais independente.

Reflexão posterior no círculo de formadores (não foi possível realizar esta reflexão com todos os participantes, o que por si só se encaixaria melhor no quadro inclusivo):

O coordenador para a primeira intervenção:

"A padeira andava tão ocupada que eu não tinha a certeza se ela reparava em alguma coisa. No entanto, abordei-a diretamente, com a minha confiança de que ela estava envolvida. Reconheço em retrospectiva que me aproximei tão diretamente da padeira para que ela incluísse o novo formador no processo. Naquele momento fiz isso intuitivamente".

O coordenador para a segunda intervenção:

"Eu intervim pela mesma razão. A fim de envolver o padeiro, é necessário dar o passo desde o impulso de ação do aprendiz até à perspectiva de ação do padeiro".

Na conversa que se segue, torna-se claro que o padeiro já fez três tipos de demonstrações:

- Mostrar o processo completo, com todos a observar,
- Demonstrar passo a passo e observar se os aprendizes o podem seguir.
- No momento em que alguém fica preso, demonstre este passo na massa dele.

Novas adições:

- Criar todas as etapas do processo de entrançar o pão como objetos individuais de observação. Desta forma, os aprendizes podem praticar e verificar as etapas do processo sobre o objecto concreto.

Demora tempo como coordenador a destacar e refletir claramente sobre a forma intuitiva de trabalhar:

16.2 Demonstra o “não saber”

Em busca do impulso para a ação de uma quinta

Após cerca de uma hora de visita guiada à quinta, as experiências das percepções do impulso para agir foram partilhadas no grupo: verbos e imagens de funções.

Na conversa, conduzida pelo formador, procurámos o significado dos verbos e das imagens. Entre as imagens que vieram estavam filósofos, bibliotecários, turistas, e poetas. O que pode significar este impulso para agir, ainda só em imagens, para a continuação da quinta? Essa foi a questão colocada pela proprietária da quinta. Ela tinha tomado conta da quinta dos seus pais há 10 anos atrás, mas até agora não tinha uma ideia clara do que queria fazer com ela. Muitos campos foram arrendados e os muitos edifícios agrícolas continham em parte apartamentos alugados.

Os formadores e também o coordenador não sabiam uma resposta imediata. O coordenador disse a proprietária da quinta: “Foi-lhe agora entregue um “pacote IKEA”, um kit de construção e ainda tem de ser você mesmo a montá-lo”.

O coordenador: ‘O que significam estas imagens? O que é que o poeta faz? Ele toma as percepções do mundo exterior ou interior e expressa-as em poesia. O que é que o turista faz? Ele alimenta-se com outras culturas ou com a natureza. Todos eles apontam para algo intelectual, espiritual, e não material.

Um próximo passo é tentar obter ideias sobre como corresponder a esta dinâmica. Como é que se reforça essa qualidade? Vimos um novo estábulo de bezerros a ser construído ali. Lembro-me de uma vez ter estado numa quinta onde as paredes da casa eram pintadas de forma realmente bonita com imagens. Imagino que o novo estábulo não será um simples bloco de construção, mas que haverá um grande quadro numa parede, diretamente pintado ou pendurado. Na visita guiada acabou de falar com entusiasmo sobre como os celeiros antigos foram construídos com barrotes de madeira verdadeira. Também posso imaginar algo do género no estábulo de bezerros. No entanto, nem todos verão isso imediatamente. Talvez os barrotes de madeira possam então ser pintados de vermelho”...

A proprietária da quinta: ‘Agora lembro-me de como fui a um curso de entrega de quinta há 10 anos atrás. Uma das tarefas era descrever como gostaria de entregar a quinta 30 anos mais tarde. Todos os outros participantes tinham boas ideias sobre o tamanho, com quantas vacas, etc. Nessa altura escrevi: “Gostaria de entregar a quinta com um bom espírito”. Sim, lembro-me disso agora!’

Reflexão mais tarde no grupo de instrutores:

O coordenador: ‘Percebo que preciso de um novo espaço de aprendizagem para dar o próximo passo no processo. Caso contrário, fico preso no meu pensamento associativo. Preciso de levar muito a sério o não saber, como o temos experimentado. Para isso, tenho de sair do processo e abrir um novo espaço de aprendizagem. Usando a imagem do kit de construção, digo de uma forma humorística: „Faça você mesmo; nós não conseguimos“. Esta pausa em não saber cria um espaço de aprendizagem. No novo espaço de aprendizagem, posso ser novamente ignorante e curioso.

O coordenador: ‘Começo de novo com o objetivo da reunião de hoje, que é procurar imagens para o impulso de ação desta quinta e ideias para se ligar a ela. Sem saber respostas, posso dar o próximo passo na procura de ligação.

Outro elemento é esta surpreendente redescoberta desta experiência de 10 anos. Na verdade, a proprietária da quinta já sabia a resposta à sua pergunta. Já lá estava. Ao mesmo tempo, ela não se apercebeu das possíveis consequências na altura. O processo que está agora em curso permite que isto aconteça. Faz parte da realidade destes processos que se adianta a pessoa em questão, para que ela experimente realmente o que já fez e experimentou.



Figura 35-37: Em busca do impulso de ação de uma quinta.

Não se envergonhe quando não percebes uma parte do processo. Partilha o “não saber” com a outra pessoa. Todos nós temos que habituar-nos a estes momentos de desconhecimento. Levar estes momentos a sério cria espaços de aprendizagem.

Nas reuniões de reflexão no final de cada dia, foram feitas as ¹⁸seguintes declarações

- *Um dos desafios que enfrento neste momento é estar consciente da situação”.*
- *“A realidade está mesmo à frente do meu nariz. Tal como a fita colada no chão no armazém, que não é permitido atravessar como visitante por razões higiénicas e que é também uma expressão da questão neste workshop.”*
- *“Fazer passos no método está a tornar-se mais familiar. Liderança é ainda muito novo e desconhecido”.*
- *Pergunta: “Como se termina este tipo de conversas”? Resposta do formador de FF: ‘É sempre um momento num processo em evolução. Portanto, a conversa nunca termina. Mas poderá a pessoa em questão adquirir novas experiências por si própria? Pode perguntar à pessoa em questão: “Pode seguir em frente? Não se pergunta ao círculo inteiro. Pergunto frequentemente a essa pessoa: “Podemos terminar aqui a reflexão?”*
- *É evidente que o ponto de partida é a procura de ligação: tentar responder ao outro. “Não posso mudar a outra pessoa”.*
- *Quando se fala de experiências, é útil distinguir entre o estado do humor e as ações. A primeira pode ser ignorada em qualquer conversa. Não há necessidade de corrigir imediatamente. Quando se fala principalmente do estado de humor, normalmente não são mencionadas situações específicas. Pode perguntar por eles. Assim ajudamos o narrador. Em situações concretas, as ações são descritas por eles próprios».*

18 A partir de uma reunião de três dias de formação - o formador, em Loidholdhof.

16.3 Actuar em três dimensões em simultâneo

A certa altura, numa conversa exploratória sobre uma pessoa com necessidades especiais, em que já estamos na etapa 4 de explorar planeando (Ver Capítulo 5), um membro da equipa apresenta o seguinte:

“Ela está sempre a falar e também pergunta muito. Ela insiste em perguntar, por exemplo o que eu penso, o que eu faria, etc., mas depois não ouve as minhas respostas. Porque é que ela faz isso?”

Neste momento não se pode corrigir o colega dizendo: ‘Estamos no passo 4, não queremos introduzir novas experiências agora, queremos fazer o passo 4!’ Da sua atitude básica de ‘dizer sim’, tem de levar a sério tanto o colega como a sua experiência com os cuidados prestados e voltar ao passo 2 desta metodológica: ‘Em que situação o comportamento perturbador é normal?’ Neste momento, ignora-se a questão do porquê, a partir da visão de que alguém está a realizar o seu impulso para agir: falta pô-lo a descoberta. Uma explicação não ajuda, embora isto seja muito tentador, devido ao velho hábito de tentar responder ao colega, ou simplesmente por curiosidade contextual.

A esta pergunta “Em que situação o comportamento é normal? Vem a resposta: perguntamos muitas vezes, “Como estás?” Não se espera uma resposta abrangente. Faz parte de um ritual de saudação. Uma resposta normal a esta pergunta é: “Muito bem, obrigado, e tu?” “ O colega ganha uma compreensão do comportamento do seu companheiro e abre-se uma perspectiva de ação futura.

O passo 4 pode agora ser executado.

Como formador de Aprendizagem Experimental (*aprender experimentando*), está sempre em três níveis diferentes ao mesmo tempo: o da visão, atitude básica e metodologia. Alterna entre estes níveis e presta atenção à coerência entre eles. Descobre em que nível o seu colega se encontra. Corresponde a este nível e leva-o ativamente para outro.

16.4 Assumir que alguém pode

Se pedir a alguém que imagine uma profissão ou função onde o comportamento perturbador seja uma qualidade, essa pessoa pode objetar: “Nunca fiz isso antes. Como é suposto eu fazer isso”? Pode sugerir: ‘Tente de qualquer maneira, ou espere por exemplos de outros. Se há exemplos de outros, a primeira pessoa diz frequentemente: ‘Sim, já tive algo assim, mas não me atrevi a dizê-lo’.

É uma capacidade humana geral de expressar uma experiência ou sentimento através de um gesto ou outras palavras. Por exemplo: Quando quer expressar o seu amor por alguém, dá um ramo de rosas vermelhas. Ou: Diz-se, depois de alguém ter proferido um discurso claro, «Isto está sólido como uma casa”. Qualquer pessoa pode fazer isto, mesmo que alguém nunca tenha usado esta habilidade tão conscientemente antes.

Comece a trabalhar na metodologia que pretende praticar com as pessoas. Dê uma visão prévia sob a forma de um exemplo; ou demonstrando uma conversa com alguém, pensando em voz alta; ou fazendo os passos uma vez juntos.

Todos podem e agem de forma intuitiva. Isto muitas vezes não é reconhecido por outros ou por si próprio. Inconscientemente, é capaz. Embora não se possa planear uma ação intuitiva, não se está sujeito à mera sorte e ao acaso. É possível cultivar as competências numa ação intuitiva instantânea.

Todas as competências de aprendizagem experimental são inerentes ao ser humano e não são, portanto, competências que tenham de ser aprendidas de novo. Acima de tudo, é preciso tomar consciência delas e cultivá-las. Só quando alguém assume que a outra pessoa é essencialmente capaz de fazer algo é que a formação pode ser equivalente, mesmo que haja diferenças na medida em que alguém domina a habilidade.

Aplicada como uma técnica metodológica, pode ter este aspeto:

Utilização do telemóvel durante o horário escolar

Professor: “Não tenho outra solução senão explicar aos alunos que regras temos aqui na escola para a utilização de telemóveis durante as aulas.”

Coordenador: ‘Os alunos já sabem, já conhecem as regras. Descubra perguntando às pessoas, «Quais são as suas experiências positivas e negativas de utilização de telemóveis durante uma aula?’

As respostas são muitas e variadas. Após uma explicação, houve sempre o problema de manter as regras. Agora os estudantes conheceram-se mutuamente em relação a esta questão. Conseguiram sintonizar-se um com o outro e considerar uma ou duas exceções. Em vez de regras pré-determinadas, existe um entendimento comum, um consenso. Assim, o grupo pode agir de forma natural.

16.5 Perguntas padrão de Aprender experimentando

A partir da Aprendizagem Experimental é útil ter as seguintes perguntas prontas:

- Em que situação o comportamento perturbador é normal?
- Em que situação o comportamento perturbador é funcional?
- Em que profissão ou função este comportamento perturbador é apropriado?
- Qual é o impulso para a ação?
- Importa-se que terminemos a reunião / reflexão agora?
- Pode continuar com o que tem sido dito / ideias até agora?
- Precisa de mais alguma coisa para começar?
- Pode dizer concretamente como uma ação, o que fez ou tentou fazer, quando e onde?
- Que experiências positivas e negativas teve com o tema?
- O que o tocou?

Perguntas que não deve fazer:

- Porquê?
- Percebeu?
- Concorda com isto?
- O que pensa sobre o assunto?
- Como é que isso o afecta?

Formadores no final da formação de três dias de formação profissional:

- Fiquei comovido pelo caminho que traçamos, só por fazer, por praticar. Aprendi a fazer cada vez melhor. Comecei a compreender porque estava tão irritado no primeiro dia. Foi uma experiência realmente educativa. As muitas oportunidades de aplicar a abordagem metodológica fizeram-me feliz. Já sabia que os workshops têm impulsos de ação, agora trabalhei com esta ideia e experimentei-a como uma realidade.
- Estou a ficar cada vez mais leal ao método. E funciona. Agora posso preparar-me cada vez melhor. É isso que é necessário e tenho uma ideia muito melhor daquilo para que me posso preparar.
- Aprendi como é importante ter perguntas. As respostas já estão lá. Com estas questões a servir de objetivos, também se pode levar a sério o que se vê e é isso que é importante. Quanto mais forte for o impacto dos objetivos, mais visionários eles são. A tarefa de um formador é criar uma antecâmara que abra o verdadeiro espaço de aprendizagem ou investigação.
- Fomos atirados para o fundo do poço como formadores. Ao mesmo tempo, todos os participantes sabiam que estávamos a aprender. É por isso que não foi mau cometer erros. Foi criado um espaço de aprendizagem. Ser atirado para o fundo do poço era seguro ao mesmo tempo. Gosto de aprender desta forma, apenas fazendo-o.
- Após dois dias de procura de impulsos para a ação, fiquei um pouco frustrado. Hoje, enquanto trabalhava num portfólio, tudo se uniu e mudou a minha percepção para: Isto é orientado para o futuro, libertador!



www.inclutrain.eu